

Dudek, Peter [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]
**Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit
ungewissem Ausgang**

Weinheim u.a. : Beltz 1993, 332 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 30)



Quellenangabe/ Reference:

Dudek, Peter [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. Weinheim u.a. : Beltz 1993, 332 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 30) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-106100 - DOI: 10.25656/01:10610

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-106100>

<https://doi.org/10.25656/01:10610>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

30. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

30. Beiheft

Transformationen der deutschen Bildungslandschaft

Lernprozeß mit ungewissem Ausgang

Herausgegeben von

Peter Dudek und H.-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1993

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1993 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung (DTP): Klaus Kaltenberg
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, Hemsbach
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41131

Inhaltsverzeichnis

PETER DUDEK/H.-ELMAR TENORTH

Vorwort.....	7
--------------	---

I.

SIEGFRIED WOLF

Worte, in den Wind gesprochen.....	13
------------------------------------	----

II.

KLAUS JÜRGEN TILLMANN

Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel. Schultheoretische Reflexionen zum deutsch-deutschen Einigungsprozeß.....	29
--	----

GUNDEL RICHTER/BERND-REINER FISCHER

Städtischer Schulalltag im Wandel. Eine Lehrerperspektive.....	37
--	----

BENNO HAFENEGER

Aus westlicher Sicht. Ein Bericht über Lehr-Erfahrungen im revolutionären Wandel	49
--	----

GERD EGGERS

„Nun sag’, wie hast du’s mit der Religion?“ Erlebnisse und Reflexionen um einen Brandenburger Modellversuch im Kontext gesamtdeutscher Schulreform	61
--	----

III.

ULRICH WIEGMANN

SED-Führung – Administration – erziehungswissenschaftliche Zentrale. Zur Entwicklung der Machtverhältnisse im Volksbildungsbereich der DDR an der Schwelle zur „entwickelten (real)sozialistischen Gesellschaft“	75
--	----

HEIKE KAACK

Reform im Wartestand. Die Bildungspolitik der DDR im Sommer 1989.....	89
---	----

BERND-REINER FISCHER

Ein auslaufendes Modell. Das Verschwinden des DDR-Wissenschaftlers	103
--	-----

WOLFGANG EICHLER/CHRISTA UHLIG

Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR	115
---	-----

HELGA GOTSCHLICH

Wie gründet man ein Institut?	127
-------------------------------------	-----

IV.

CHRISTINE LOST

Der pädagogisch-totalitäre Anspruch in der DDR. Seine Entwicklung an Beispielen 139

GERNOT BARTH

Bildung und Politik. Humboldt und die DDR-Pädagogik 149

LOTHAR WIGGER

Die Wende der DDR-Pädagogik. Eine Inhaltsanalyse von „Pädagogik“ und
„Pädagogik und Schulalltag“ 161

WOLFGANG SEITTER

Abwicklung museal geronnener Geschichte. Bemerkungen
zur museumspädagogischen Arbeit in der DDR 181

V.

CHRISTOPH FÜHR

Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Lehrerbildung in den neuen Ländern.
Ihre Entstehung und ihre Zielsetzungen 195

WOLFGANG EDELSTEIN/ULRICH HERRMANN

Potsdamer Modell der Lehrerbildung 199

HEINZ-HERMANN KRÜGER/THOMAS RAUSCHENBACH

Über die Schwierigkeiten deutsch-deutscher Annäherung. Notizen zum „Neuaufbau“
der Erziehungswissenschaft am Beispiel Halle 219

PETER MENCK

Pädagogik in und nach der Wende. Ein Beispiel 237

VI.

ELKE BOVIER/KLAUS BOEHNKE

Einheit? Ein Vergleich der Werthaltungen von Ost- und Westberliner
Lehramtsstudentinnen und -studenten vor der Währungsunion 245

BERND STICKELMANN

Sozialpädagogik als Westimport? Erfahrungen in der Fortbildung 259

YVONNE G. LÜDERS

Protokoll eines schwierigen Forschungseinstiegs 273

HELMUT HAFEMANN

Von der Schwierigkeit, Demokratie und Selbstorganisation einzuüben.
Erfahrungen im Aufbauprozeß des Landesjugendrings Thüringen 283

VII.

PETER DUDEK/H.-ELMAR TENORTH

Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Rückblick in prospektiver
Absicht 301

Autorenspiegel 329

Vorwort

Die Auflösung der DDR und die deutsche Vereinigung haben eine neue Wirklichkeit geschaffen, und zwar in allen Bereichen individueller und sozialer Existenz. Im Bildungssystem und in der Bildungspolitik, in Pädagogik und Erziehungswissenschaft hat dieser Wandel ebenfalls bereits tiefe Spuren hinterlassen, und zwar in der gesamten erweiterten Bundesrepublik. Kultusminister müssen über die Dauer der Schulzeit bis zum Abitur neu entscheiden, Wissenschaftsminister über die Existenz von Hochschulen, Fächern und die Lebensperspektive von Wissenschaftlern ebenso wie über Akademien und ihre Projekte; Bildungspolitiker streiten über Schulgesetze, und Kirchen müssen ihre Privilegien im Bildungssystem neu rechtfertigen.

So vertraut auch manches scheint, nichts ist mehr, wie es war. Über beide deutsche Staaten ist die Geschichte hereingebrochen. Von vielen in West und Ost erhofft, kam die deutsche Einheit für alle unvorbereitet, und auf absehbare Zeit werden alle Bürger ihre Folgen unmittelbar spüren. Dies sorgt für Ressentiments und Skepsis, Irritation und sogar für nostalgische Verklärung einer Vergangenheit, die mit vernünftigen Gründen niemand mehr wiederherstellen will, trotz aller Kontroversen zwischen Deutschland Ost und West. Was viele Umfrageergebnisse der letzten Monate belegen, faßt das jüngst zu hörende sarkastische Bonmot pointiert zusammen: Auf den Slogan der Leipziger Demonstrationen vom Dezember 1989 – „Wir sind ein Volk“ – antworten die „Wessis“: „Wir auch“. Die Turbulenzen der Entwicklung lassen gegenwärtig anscheinend wenig Raum und Zeit für distanzierte Analysen. Dennoch sind sie notwendig, weil ohne Verständigung über die Situation weder die Vergangenheit begriffen noch die Zukunft gestaltet werden kann.

Der vorliegende Band versucht deshalb, eine solche Diskussion zwar nicht zu eröffnen, weil sie an unterschiedlichen Orten und in vielfacher Form bereits praktiziert wird, aber doch mit den Möglichkeiten fortzusetzen, die einer Zeitschrift gegeben sind. Die nachfolgend abgedruckten Reflexionen, Beobachtungen und Untersuchungen sollen die Veränderungen der deutschen Bildungslandschaft dokumentieren und analysieren, wie sie in verschiedenen Bereichen der Bildungsarbeit geschehen. Wir wollen erste Interpretationen anbieten, Betroffene und Betrachter, Beteiligte und Beauftragte zu Wort kommen lassen.

Das Ziel ist es vor allem, eine Diskussion jenseits der Fronten in Gang zu setzen, in denen sie sich eingerichtet zu haben scheint. Nach der Phase der Euphorie oder der Warnungen vor der deutschen Einheit ist ja allenthalben Ernüchterung eingetreten, schon weil sich die ganze Fülle an Problemen zeigt, die der Versuch mit sich bringt, eine realsozialistische Gesellschaftsformation in eine marktwirtschaftlich organisierte und demokratisch kontrollierte Gesellschaft zu integrieren und sie damit zugleich den Problemen auszusetzen, mit denen die alte Bundesrepublik als Einwanderungsland auf dem Wege zu den Vereinigten Staaten von Europa belastet ist.

Der tiefgreifende gesellschaftliche Wandel hat mit dem Bildungs- und Wissenschafts-

system der DDR auch Pädagogen und Erziehungswissenschaftler in Ost und West mit einer Geschwindigkeit erfaßt, die den Betroffenen kaum Zeit ließ, sich auf die neue Wirklichkeit vorzubereiten, geschweige denn, sie souverän zu erkennen. Der Prozeß der Umgestaltung ist noch nicht abgeschlossen, und schon deshalb kann auch dieser Band nicht mehr beanspruchen, als Momentaufnahmen festzuhalten, mögliche Entwicklungen anzudeuten und einen methodisch ausgewiesenen Rückblick auf die Vergangenheit der DDR zu beginnen. In der Absicht von Analyse und kritischer Vergewisserung der Vergangenheit stehen wir gesamtgesellschaftlich und in der Pädagogik erst am Anfang, aber man sollte den Anfang trotz aller Risiken wagen, weil man jenseits der sozialen Verwerfungen, die sich im Bildungs- und Wissenschaftssystem deutlich abzeichnen, den Fragen von Gegenwart und Geschichte nicht ausweichen kann.

Die Schwierigkeiten, solchen Absichten zu entsprechen, sind nicht gering, wie wir es bei der Planung des Heftes, in der Korrespondenz mit möglichen Autoren aus den neuen Bundesländern, bei Absagen und ihren Begründungen mehr als einmal erfahren mußten. Die „Wunde Deutschland“ (M. WALSER) klappt auch noch nach dem 3. Oktober 1990. Wohl kaum ein Beiheft in der Geschichte der „Zeitschrift für Pädagogik“ hat sich so unmittelbar auf die politische und pädagogische Zeitgeschichte eingelassen wie das vorliegende und damit auch Risiken auf sich genommen, die für wissenschaftliche Zeitschriften nicht alltäglich sind (die wir freilich mit all jenen teilen, die in den letzten zwei Jahren in Publikationen die Transformation zweier unterschiedlicher Gesellschaftssysteme und die Berührung unterschiedlicher Mentalitäten beschrieben, dokumentiert und reflektiert haben).

Mehr als in den offiziellen Statements zu den Veränderungen der Bildungslandschaft kann man dann in privaten und quasi-öffentlichen Korrespondenzen, wie sie die Planung eines solchen Beiheftes mit sich bringen, das Ausmaß der Verunsicherungen und persönlichen Verletzungen ablesen, das die pädagogische Intelligenz der DDR erfaßt hat. Zwischen dem Enthusiasmus des Neuanfangs und dem Fatalismus gegenüber persönlichen Deprivationserfahrungen im Kontext von Abwicklung und Evaluierung bleibt für die Betroffenen offensichtlich nur ein schmaler Pfad, der zu häufig in Resignation, in massiven Irritationen oder Belastungen der Identität endet. Das vorliegende Beiheft hat solchen Schwierigkeiten seinen Tribut entrichten müssen. Es war ursprünglich anders geplant, primär als breites Zeugnis von Erfahrungen des Übergangs, und v.a. die spontanen Zusagen vieler Kollegen aus den neuen Bundesländern schienen anfangs optimistische Perspektiven für eine deutsch-deutsche Kooperation zu eröffnen. Aber den raschen Zusagen im Frühjahr 1991 folgten resignierte Absagen schon im Herbst und danach: „Ich bin abgewickelt, ich kann Ihnen nichts mehr nützen“; „Muß leider absagen, ersparen Sie mir, die Gründe aufzuzählen“; „Ich bin abgewickelt und psychisch zur Zeit nicht in der Lage, etwas zu schreiben“. Aber solche Absagen kamen nicht nur von Kollegen aus den neuen Bundesländern. Auch jenen arrivierten Kollegen der alten Länder, die in der Neustrukturierung der Wissenschafts- und Bildungslandschaft oder in der Erwachsenen- und Jugendbildung tätig waren und noch immer sind, fiel es ebenso schwer, ihre Intentionen und Zielvorstellungen, Erfahrungen und Enttäuschungen zu Papier zu bringen. Ganz offensichtlich läßt sich in der Anonymität kollektiver Entscheidungen besser leben als in der öffentlichen Reflexion subjektiver Erlebnisse angesichts der unbestritten notwendigen Neustrukturierung der deutschen Bildungslandschaft; und anscheinend sind Wissenschaftler auch nur selten geübt, neue Formen der Darstellung von Erfahrung schreibend zu nutzen.

Lernprozesse erzwingt der Vereinigungsprozeß also auf jeden Fall und für alle Betei-

lichten, schon weil sich die Realisierung der Einheit, wie es heute niemand mehr bestreitet, kaum als ein kurzfristiger Wandel gestalten läßt, durch den rasch und nachhaltig ein demokratischer Alltag und ökonomische Prosperität befördert werden. Die Deutschen in West und Ost müssen sich auf einen langfristigen Übergangsprozeß einstellen, für den Lasten und Folgen unabsehbar sind. Außerhalb der neuen Bundesländer, das erfährt man leidvoll in zahlreichen Gesprächen, überdeckt aber nicht selten die Aversion gegen legitime Ansprüche und Erwartungen die Erkenntnis der gravierenden individuellen und sozialen Probleme. Auch für pädagogische Arbeit wird es deshalb zur zentralen Frage werden, ob wir fähig sind, Veränderungen wahrzunehmen, und bereit, Konsequenzen zu ziehen, die den Wandel fördernd unterstützen. Niemand wird über den Ausgang solcher Lernprozesse heute allein optimistische Prognosen geben, ihr Ausgang ist so ungewiß wie die Prinzipien, die unser Lernen organisieren.

An der Notwendigkeit des Lernens und einer Änderung des Verhaltens in West und Ost ist dennoch nicht zu zweifeln, und eine Verständigung über die Situation kann solches Lernen eröffnen.

Unser Beiheft versucht diese Verständigung und dokumentiert deshalb beides, Distanz und Nähe, Erinnerungen und Enttäuschungen, Erfahrungen und Veränderungen. Die Herausgeber haben versucht, Beteiligten und Betroffenen, Akteuren und Beobachtern zugleich ein Forum zu geben. Die Anordnung der Beiträge folgt, nach S. WOLFS offener Darstellung seiner Erfahrungen der unmittelbaren Übergangsphase (I), den Zeiten und Orten des Wandels, nach Möglichkeit immer zugleich mit Autoren aus Ost und West: Vier Beiträge beschäftigen sich mit dem Wandel des Schul- und Ausbildungssystem (II). K. TILLMANN versucht das aus der Distanz und in schultheoretischer Perspektive, aber G. RICHTER und B.-R. FISCHER, die den Wandel in Marzahn erlebt haben, bestätigen in erstaunlicher Weise aus der Perspektive der Beteiligten TILLMANNs überraschende Kontinuitätsvermutungen. B. HAFENEGGER und G. EGGERS zeigen dann, aus dem Blickwinkel der Akteure östlicher wie westlicher Provenienz, wie sich das Neue Bahn bricht, in Lehr-Erfahrungen oder im Umgang mit der Rekonfessionalisierung eines Bildungssystems, das laizistisch war. Die folgenden Beiträge (III) beschäftigen sich in historischen Analysen (U. WIEGMANN, oder H. KAACK) mit der Bildungspolitik der SED bis 1960 und vor dem Herbst 1989 sowie in Berichten der Zeitzeugen (B.-R. FISCHER, W. EICHLER/CH. UHLIG, H. GOTSCHLICH) mit der Auflösung und Neugestaltung des Wissenschaftssystems. Perspektiven der Neuordnung von Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung dokumentieren, nach einem Rückblick auf die Vergangenheit (CH. LOST), die folgenden Abhandlungen (IV), mit einem theoretisch inspirierten Plädoyer (G. BARTH), die bessere Tradition der Bildungsphilosophie wirklich zu entdecken und nicht politisch-funktionalisiert zu deformieren, mit einer Analyse, in der sich der Orientierungswandel der DDR-Erziehungswissenschaft empirisch abbildet (L. WIGGER), und im Verweis auf Erziehungspraxen jenseits der Schule, in der Verbindung von Militär und Pädagogik (W. SEITTER). Bei CH. FÜHR, W. EDELSTEIN und U. HERRMANN, im Beitrag von H.H. KRÜGER und TH. RAUSCHENBACH sowie bei P. MENCK (V) ergibt sich ein Einblick in die Versuche einer institutionellen Neugestaltung der Lehrerbildung und der übrigen pädagogischen Studien, mit allen Verzweigungen, Problemen und Traditionen, aber auch mit den Innovationschancen, die sich seit 1991 beobachten lassen. Am Ende der Beiträge unseres Bandes steht, unausweichlich, die Erinnerung an Differenzen und Schwierigkeiten (VI). E. BOVIER und K. BOEHNKE geben Indikatoren für die Differenz von Werthaltungen, B. STICKELMANN, Y. LÜDERS und H. HAFEMANN beschreiben, jetzt auch für den außerschulischen und sozial-

pädagogischen Bereich und nicht zuletzt in selbstkritischer Wendung, die Schwierigkeiten der Deutschen-West, in bester Absicht einen Wandel zu befördern, der unter Bedingungen und Formen geschieht, daß beste Absichten sich gegen sich selbst kehren können.

In einer abschließenden Übersicht (VII) haben die Herausgeber endlich versucht, die Exempel in einen Kontext einzuordnen, die Lücken zu zeigen, die wir bei der Analyse des Transformationsprozesses notwendig lassen mußten, und über Entwicklungen zu informieren, die ebenfalls von Bedeutung sind. Sammelbände werden nicht selten mit solchen Texten eröffnet, weil Herausgeber dann ihre eigene Ordnung des Problems dem Leser als Logik der Sache demonstrieren können. Unsere Erfahrung gebietet eine Umkehrung dieses editorischen Brauchs. Angesichts der Zeitgeschichte, der eigenen Erfahrungen in den letzten Jahren und in der Kommunikation mit Autoren sowie mit Kolleginnen und Kollegen, die dann nicht mehr Autoren sein konnten, haben wir gelernt, daß die Transformation der deutschen Bildungslandschaft jetzt erst beginnt. Nicht ein Abschluß von Diskussionen, sondern nur ein Anstoß zur produktiven Kontroverse über die zu wünschende Gestalt des Neuen kann deshalb die Lösung sein. Auch für die Pädagogik hat der Lernprozeß erst begonnen.

Frankfurt a.M./Berlin, im Herbst 1992

PETER DUDEK/H.-ELMAR TENORTH

Worte, in den Wind gesprochen*

Zur Warnung: Dies ist eine böse, polemische Schrift, in zwei Nächten mit Galle geschrieben. Wem also die Galle überzulaufen droht, sollte sie nicht lesen. Doch die Ausgewogenheit wird kommen. Ich arbeite an mir.

Um Mißverständnissen gleich am Anfang vorzubeugen: Die DDR ist an ihrer Erneuerungsunfähigkeit gescheitert, das Volk hatte sich schon vor dem Herbst 1989 mehrheitlich von *dieser* Ausführung einer gesellschaftlichen Alternative verabschiedet. Mithin sind die meisten Ostdeutschen gehalten, sich nach ihrem Anteil an dem Desaster zu fragen. So auch ich. Dabei ist das Maß an Schuld des einzelnen in der Regel ein Komplement zum Grad der Verantwortung und des Einflusses, die er im alten System hatte. Was mich anbetrifft, habe ich mich in Wort und Schrift mehrfach dazu geäußert. Meine letzte Instanz sind dabei vor allem die hiesigen Lehramtsabsolventen, für deren Ausbildung ich die Verantwortung zu tragen habe – nicht auswärtige Konkursverwalter, die drakonisch in mein Schicksal eingreifen. Aber ich bin ihnen deshalb persönlich nicht gram. Sie arbeiten im Auftrag und anonym. Das ist keine persönliche Affäre, sondern eine politische. Daß niemand von ihnen nebst heimischen Aktivisten der Abwicklung jemals die Gelegenheit genutzt hat, in meinen öffentlichen Vorlesungen, in denen ich am historischen Gegenstand den Hörern meinen Prozeß der Selbstbefragung transparent gemacht habe, sich sachkundig zu machen, kann ich verstehen. Auch ich neigte gelegentlich zu der Igelstellung: Verwirren Sie mich nicht mit Tatsachen, ich habe schon eine Meinung.

Der Prozeß meiner individuellen Bilanz ist noch nicht abgeschlossen. Sehr hilfreich war dabei für mich die vollstreckte Abwicklung. Obwohl gesamtgesellschaftlich zutiefst zweifelhaft und in vielen Einzelfällen eklatante Menschenrechtsverletzungen implizierend, war sie in meinem Fall geeignet, Illusionen über die Verhältnisse gar nicht erst aufkommen zu lassen. Diese Form der Befreiung hat mich zwar ökonomisch marginalisiert, ansonsten aber ziemlich unabhängig gemacht. Also weder weinerliche Klage noch „stolze Trauer“, sondern einfach eine wohltuende Nüchternheit. Auch steht es mir nicht an, ständig um mildernde Umstände einzukommen, indem ich auf anonyme gesellschaftliche Zwangslagen verweise, oder meine Selbstbezeichnungen zu vermarkten. Dazu kenne ich einige recht harsche Urteile westdeutscher Kollegen über einige ostdeutsche Autoren, die meinen, das Interesse der Leser an der Ausstellung ihrer Deformationen sei unbegrenzt. Und schließlich möge keiner der Betroffenen vergessen: Es gab auch in der DDR massenhaft Berufsverbote und Berufsverhinderungen aus politischen Gründen. Die Welle kommt zurück. Gefragt nach einer Innenansicht der Abwicklung, will ich es deshalb kurz machen, was mich persönlich anbetrifft: Systemveränderungen sind immer mit Personalkonsequen-

* Dieser Text wurde im Sommer 1991 geschrieben.

zen verbunden. Das ist logisch. Ich war Lehrstuhlleiter für Deutsche Geschichte, meine „Systemnähe“ war gegeben. Meine Entfernung liegt auf der Hand. Ich beklage mich nicht. Klagen werde ich indes, weil die Prozedur den Anspruch der Rechtsstaatlichkeit erhebt. Denn das ist ein Fehler, weil voller arbeitsrechtlicher Kunstfehler, wie die ganze Abwicklung eine Dummheit ist. Warum: Sie leistet eben gerade nicht, was sie zu bewirken vorgibt und das bitter notwendig wäre: eine intensive kollektive Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, mit persönlicher Verantwortung. Ich halte deshalb die Abwicklung für kontraproduktiv und für viele Betroffene, die allein durch berufsbedingte Zufälligkeiten Staatsbedienstete der DDR waren (wie etwa Forstarbeiter oder Sekretärinnen), für tragisch. Diese Auffassung habe ich bei einer Anhörung auf dem 2. *Hessisch-Thüringischen Ratschlag* vorgebracht. Widersprochen haben nur wenige. Die Abwicklung macht es auch vielen Betroffenen zu bequem. Sie werden ins Abseits entlassen und damit natürlich auch der weiteren Mühe der kritischen Selbstbefragung enthoben. Da halte ich die Begründung des BVG für plausibler, weil ohne ideologischen Anspruch: „Es sind zu viele Staatsbedienstete der DDR auf uns gekommen. Sie können nicht alle beschäftigt werden bei Bund und Ländern. Also müssen wir entlassen.“ Daß Arbeits- und Verwaltungsrecht bei der konkreten Abwicklung inzwischen massenhaft und hahnebüchen verletzt werden – wie man in der Presse liest –, ist den Verfassungsrichtern nicht anzulasten.

Die mit der Abwicklung einhergehende politische „Evaluierung“ des wissenschaftlichen Personals allerdings ist m.E. grundgesetzwidrig und verstößt gegen das zivilisierte Kriegsvölkerrecht. Leider kann ich aus Raumgründen die Begründung nicht ausführlich entwickeln: In Thüringen kann auch die ehrenamtlich leitende Mitgliedschaft in SED und „Massenorganisationen“ mit Bezug auf vermutete Menschenrechtsverletzungen zur Verweigerung der Übernahme in den Staatsdienst führen. Die Mitgliedschaft in Blockparteien ist nicht angefragt. Dies verstößt gegen das Gleichheitsgebot der Verfassung. Außerdem setzt die den verbrecherischen Charakter der SED und der Massenorganisation bzw. schließt diese Setzung nicht aus. Ein vergleichbarer Sachverhalt läge nur bezüglich der NSDAP und ihrer Gliederungen vor. Der Nachweis der Vergleichbarkeit wäre jedoch zu erbringen. Wobei allerdings – wie kürzlich im *Spiegel* zu lesen – ein „Berliner Kripo-Mann“ schon mehrere Eichmänner im Osten ausgemacht haben will. Und da hatten viele bislang immer gedacht, nach Auschwitz hätte es nicht noch schlimmer kommen können! (Die Blasphemie will der Leser nicht mir anlasten.) Und was hat das mit der Haager Landkriegsordnung zu tun? Sie gebietet, Kombattanten nicht dafür zu bestrafen, daß sie einem besiegten Staat gedient haben – gleich, in welchem Dienstrang. Kriegsverbrechen bzw. Verbrechen gegen die Menschlichkeit ausgenommen. Den etwas altmodischen Kodex, die Ehre der Unterlegenen zu wahren, will ich mal weglassen nach den Erfahrungen des Jahrhunderts. Nun wird man sicher entgegnen, daß hier nicht das Ende eines Krieges nachbereitet wird, sondern das Ergebnis einer Revolution. Mag sein. Dann harrt aber der Begriff der Revolution noch einer rechtsrelevanten Definition.

Alles wäre viel klarer und einfacher, wenn alle davon ausgingen, daß hier zuvörderst Macht- und Konkurrenzverhältnisse gestaltet werden. Eines steht zumindest fest: Nähe wird so nicht erworben, Vergangenheit wird auf diese Weise nicht aufgearbeitet, sie wird durch Machtteilhabe selektiv amnestiert. Oder wie anders sollte man die anmaßende Arroganz eines Abgeordneten des Landtages von Mecklenburg-Vorpommern mit Stasi-Vergangenheit werten, der meinte, daß das Volk seine Vergangenheit nichts angehe. Er kann überzeugt sein: Das wird sich politisch nicht „rechnen“.

Aber nun zu einer Sache, die mich eigentlich wesentlich mehr interessiert. Recht hat der Kanzler: Nicht wenige sind am Werke, die das Zusammenwachsen der Deutschen zu behindern trachten. Die diesbezüglichen Interessen mögen unterschiedlicher, ja diametraler Natur sein – ob politischer, makro- oder mikroökonomischer Art –, letztendlich laufen sie auf einen gemeinsamen Effekt hinaus: Die Deutschen in den neuen Bundesländern werden hospitalisiert. Diese Strategie ist total, geradezu totalitär. Sie umfaßt nahezu alle Dimensionen ihres Lebens: Ihre kollektive Vergangenheit wird dämonisiert, ihre Lebensbilanz wird ökonomisch und moralisch entwertet, ihre Sprachwelt wird als rezent denunziert, ihre Leistungsfähigkeit angezweifelt. Zu guter Letzt werden sie dem Spott anheimgestellt. Es wurde gar schon der professorale Befund gefällt, unterentwickelte Verhältnisse hätten ohnehin nur zurückgebliebene Menschen hervorgebracht, die allesamt einer mentalen Umstellung bedürften. Einige Ausnahmen werden eingeräumt. Man darf raten, welche. Nun möchte ich gern einräumen, daß einige der Ideologen nicht wissen, was sie tun. Andere wiederum mögen dazu neigen, die Unfähigkeit zur analytischen Schärfe durch kräftiges Dreinschlagen zu kompensieren. Auch mag es marktlogisch sein, sich am Kadaver DDR gütlich zu tun. Und schließlich sind mir aus meiner Kenntnis deutscher oder französischer Kolonialgeschichte genügend Beispiele zur Hand, daß Eingeborene gerade deshalb zu „Wilden“ erklärt wurden, um Unterwerfung zur Zivilisierung zu veredeln.

Nun bin ich nicht so einfällig anzunehmen, daß mein sarkastischer Zorn hier Einhalt gebieten könnte. Denn hier sind – wie gesagt – handfeste Interessen im Spiel. Nur zu leicht wäre es auch, sich einer Auseinandersetzung mit meinen Argumenten zu entziehen, indem man mir eines der wohlfeilen Prädikate aufbrummt. Das schreckt mich nicht, das kann mir nicht mehr schaden. Nein – ich möchte jene Protagonisten, die guten Willens sind, ermuntern, Schaden von unserem Volke abzuwenden, indem sie gründlich analysieren, maßvoll reden und verantwortungsbewußt handeln. Jene Oberwessis und ihre nadelstreifigen Ost-Gesellen sollten endlich aufhören, darüber zu philosophieren, wie die Osis umzuerziehen seien. Viel konstruktiver wäre es, darüber nachzudenken, wie in einem tiefgreifenden Wandlungsprozeß Neues aus dem Osten heraus konstituiert werden kann. Denn es ist nicht nur unmoralisch, sondern schlichtweg eine Fehl kalkulation anzunehmen, ein demoralisiertes Volk lasse sich politisch leichter handhaben als ein selbstbewußtes. Selbstbewußte, verantwortungsfreudige, tolerante Demokraten lassen sich nicht in einer angstbeladenen Atmosphäre erziehen, höchstens angepaßte Opportunisten oder verbohrte Sektierer. Und was das ganze Land anbetrifft, will ich gar nicht so weit gehen wie kürzlich ein ostdeutscher Ministerpräsident auf dem Parteitag der SPD, der meinte, daß es zu den großen Wundern gehöre, daß es noch nicht gänzlich gelungen sei, im Osten alles kurz und klein zu machen. Das ist sicher etwas zu scharfer Tobak.

Aber es ist Hoffnung: Ich kenne junge, hochqualifizierte, an der TU Dresden diplomierte Ingenieure, die in kürzester Frist zu geschätzten Mitarbeitern westdeutscher Hochtechnologieunternehmen geworden sind – die übrigens nicht daran denken, in ein „marodes“, von „vierzigjähriger Mißwirtschaft“ verwüstetes Land zurückzugehen, trotz in Aussicht gestellter „Buschzulage“. Mir ist ein LPG-Vorsitzender im Thüringischen bekannt, ein hochmotivierter und kompetenter Landwirt, der, wie andere – sollte es im nächsten halben Jahr nicht gelingen, den Betrieb ökonomisch fertigzumachen –, seinen Konkurrenten auf dem deutschen Markt das Fürchten lehren wird. Zu unseren persönlichen Freunden gehört ein mit allen Wassern gewaschener Außenhandelskaufmann, der zwischen Bogota, Timbuktu und Manila schon manchem Wettbewerber aus dem „NSW“ das Nachsehen bereitet hat. Ich weiß von manchem naturwissenschaftlich orientierten Spezi alschüler, der

gesamtdeutsche Leistungsvergleiche bravourös bestanden hat. Auf die allgemein bekannte, insbesondere von den westdeutschen Fachkollegen geschätzte Leistungsfähigkeit von Spitzenkräften in Kunst und Kultur der ostdeutschen Länder muß ich nicht eingehen. Und selbst in meinem unmittelbaren Erfahrungsbereich erlebe ich viele engagierte, sachkundige und vigilante Kommunalpolitiker der Stadt Erfurt, die einen Vergleich mit ihren westdeutschen Amtskollegen nicht zu scheuen brauchen, obwohl sie aus der Bewegung heraus viele neue Situationen meistern müssen. Das streitbare, bis zur Aufopferung reichende Engagement der Ministerin HILDEBRANDT dürfte manchem Bundesadministrator geradezu unheimlich sein.

Damit keine Mißverständnisse entstehen: Dies ist also keine Kontroverse „Wir hier“ – „Ihr dort“. Hier geht es nicht um das Eigene und das Fremde. Im Gegenteil. Zu meinen bewegenden Erlebnissen seit dem Herbst 1989 gehört die Begegnung mit Westdeutschen. Nichts liegt mir ferner, als sie pauschal als „Besser-Wessis“ zu denunzieren. Ich weiß ihre Solidarität mit den Ostdeutschen zu schätzen. Aber vielleicht hatte ich auch Glück. Freilich: Ich hab' mich niemandem angedient. Das machte beiden Seiten den Umgang miteinander ziemlich leicht. Wir haben einander unsere Identität respektiert. Das bewahrte uns vor der Belastung wechselseitiger Bekehrungsversuche. Doch dazu weiter unten. Schon an dieser Stelle sei lediglich ein Erlebnis der letzten Tage aufgeführt, das mich tief berührt und weniger denn je geneigt gemacht hat, einen – diesmal – Graben zwischen Osis und Wessis zu akzeptieren: Ein sehr hoher westdeutscher Beamter in ostdeutschen Diensten gestand mir ungefragt: „Ich gehe bald kaputt daran, was die mit *uns* machen – mit uns Osis(!)“. Das war nicht etwa eine Klage über Altostsaboteure. Nein, die Gräben verlaufen anders! Er hat noch mehr gesagt. Und nicht selten gestehen mit gute Bekannte, die durch die Gnade der späten Verwandlung ihrer Partei zur Regierungspartei eigentlich meine Gegner sein müßten, ihr verzweifelter Unbehagen an dieser Metamorphose.

Daß sich das Zusammenwachsen der Deutschen schwieriger als erwartet vollzieht, registriere ich nicht mit Häme. Im Gegenteil. Und ich will auch einräumen, daß sich hier ein „Experiment“ ohne Beispiel vollzieht, dessen Konditionen nur teilweise kalkulierbar sind. Das muß jeder vernünftige Mensch einräumen. Aber mit penetranter Nüchternheit seien zwei Fragen geteilt:

1. Wer konnte denn so simpel sein, sich die deutsche Einigung komplikationslos vorzustellen bzw. den Eindruck zu erwecken? Und für wie einfältig hält man uns, vorhersehbare und nicht absehbare ausländische Entwicklungen ständig als Hilfsbegründungen für Verwerfungen nachzuschieben? Daß mit der Währungsunion im Osten die Märkte „wegbrechen“, würden, das wußte sicher jeder Banklehrling. Nein, jetzt sollte endlich im Klartext erklärt werden, daß Transformationsprozesse dieses Ausmaßes außerordentlich kompliziert und mit flotten Sprüchen oder Verdrängungsverhalten nicht zu bewältigen sind.
2. Kann es nicht sein, daß die hektische und blindwütige Vernichtung gewachsener Realitäten im Osten (einige Protagonisten bekommen geradezu Ekelschauer, wenn sie von INFAS erfahren, daß 63 Prozent der Frauen in der ehem. DDR das Schulsystem geregelt fanden, 62 Prozent die erreichte Gleichberechtigung im Beruf schätzten u.ä.) die Einheit behindert, weil auf Anschluß und Unterwerfung gerichtet? Mag man sich gar noch vorzustellen, daß die alsbald versprochenen gleichen Lebensbedingungen in ganz Deutschland für Ostdeutsche in mancher Hinsicht gar nicht erstrebenswert sind, weil eine Verschlechterung bewirkend?

Wie so häufig in der Politik – und die Geschichte des Kalten Krieges, der noch gar nicht so lange zurückliegt, belegt dies deutlich –, werden in Ermangelung eigener Konzepte und bei Vorhandensein unbequemer Fragen und Frager Feinde konstituiert, auf die Zorn und Frust der Menschen abgeleitet werden. Auch die DDR-Propaganda hat kräftig mit Feindbildern gearbeitet, auch ich war in dieser „Auseinandersetzung“ involviert. Aber „Schlag-Worte“ sind keine Argumente. Sie bewirken Indoktrination, nicht Aufklärung. Und Doktrinen stehen auf tönernen Füßen, wie wir gemerkt haben. Was ich mich immer frage: Warum ist die Hemmschwelle vieler ehem. DDR-Bürger so hoch, die Schwelle des Sozialamtes zu übertreten? Warum hält sich die Abneigung vieler Frauen dieser Region gegen die Abwicklung der Zwangserziehung in den Kindergärten oder gegen die Kriminalisierung des Schwangerschaftsabbruchs so hoch? Kann dies vielleicht ein Beleg für ihre Sklavenmentalität und den von MAAZ diagnostizierten Hospitalismus sein? Wär' ja möglich.

Zwei der wohlfeilen Schlag-Worte der Gegenwart sind die „Altlasten“ und die „Seilschaften“. Letzteres beginnt sich indes von den Rändern her aufzulösen und sich nicht selten gegen den allgemeinen denunziatorischen Gebrauch zu sperren. Einfach deshalb, weil sich massiv neue zu knüpfen beginnen, in denen mit westdeutschen Bergführern an der Spitze knallharte ökonomische Interessen realisiert werden und Ostdeutsche – gleich welcher parteipolitischen Herkunft – durch die SHERPA-Dienste rehabilitiert werden.

Anders bei den „Altlasten“. Sie erhalten langsam ein ähnliches Stigma wie die faschistischen „Volksschädlinge“ oder die stalinistischen „Volksfeinde“. Ein solches Prädikat konnte bzw. kann für die Betroffenen existenzvernichtend sein. Was beabsichtigt war bzw. ist. Die Assoziation zur ökologischen Verseuchung impliziert die Notwendigkeit zur toxikologischen Entsorgung. Diese droht ganzen politischen und Berufsgruppen. Und da äußert sich schon mal ein Volksgenosse, der sich erbieht, diesen oder jenen eigenhändig an die Wand stellen zu wollen.

Da wäre noch das „Stasi“-Syndrom. Unfähig bzw. unwillig, diese schwere Hypothek der DDR wirklich aufzuarbeiten, was die rechtsstaatliche Ahndung der Schuldigen und die Wiedereingliederung der Belasteten impliziert, wird hier ein wohlfeiles Drohpotential aufgebaut, womit jedermann erpreßt werden kann. Die Beispiele sind bekannt. Es werden ihnen weitere folgen. Noch unterliegen Politiker der Versuchung – wenn ihnen keine weiteren Argumente zur Hand sind –, nach diesem Knüppel zu greifen. Sie seien an das Märchen erinnert, wo nämlich nicht in den Sack zurückwollte. Sie sollten bedenken, daß, sollten sie sich nicht endlich ernsthaft und ohne parteipolitisches Kalkül der Bewältigung dieser Erblast zuwenden, diese auch die politische Kultur in den Altbundesländern schwer bedrücken wird. Oder glaubt jemand im Ernst, uns Osis von der Gleichheit vorm Gesetz überzeugen zu können, wenn einerseits die Anklageerhebung gegen SCHALCK so gar nicht vorwärtskommen will, andererseits eine „Stasi-Köchin“ ohne viel Federlesens aus einem niederen Job gefeuert wird – justament in einem Kreis, in dem der Landrat in seinem ersten Leben einen vaterländischen Orden der DDR mit einer deftigen Prämie abgefaßt hatte.

Ich weiß natürlich, daß dieser Appell nichts bewirken wird. Es sollte dies auch nur als Ermunterung gelten, die eigenen Interessen wahrzunehmen. Auch diesen Ratschlag von mir werden sie zurückweisen. Das können sie natürlich halten, wie sie wollen. Ich bin kein Journalist, sondern Chronist, dem daran gelegen ist, daß nichts in Vergessenheit gerät. Einer merkwürdigen Philosophie im Umgang mit genannter Erblast begegnete mir kürzlich, als mir von einem bedeutenden Mann eines bedeutenden Schutzorgans mitgeteilt wurde, hier obwalte das Opportunitätsprinzip. Ich versage es mir, diesen Ansatz zu Ende zu den-

ken. Oder doch: Wäre es nicht redlicher, den gesamten „SED-Staat“ zu einer verbrecherischen Organisation zu erklären und seine Protagonisten zu Terroristen? Das zöge allerdings Kreise! Denn dann stünde natürlich auch der Umgang der Westdeutschen mit „der ersten und der zweiten Schuld“ (GIORDANO), also mit dem unbewältigten Erbe des Nationalsozialismus, zur Verhandlung. Wohlan! Ich plädiere dafür. Wer werden die Richter sein? Sicher hat DIETER GRÄBNER in der *Allgemeinen Jüdischen Wochenzeitung* vom 2. Mai 1991 nach Ansehung der Ausstellung „Justiz und Nationalsozialismus“, nach seinem Befund bislang in Frankfurt von Juristen, Jurastudenten und ihren Professoren gemieden, zu stark verallgemeinert, als er befand: „Wer die Macht hat, der bestimmt auch das Recht.“ Für wie unbedarft hält man uns eigentlich, wenn man meint, wir wüßten nicht um die 131er-Regelung? Geradezu absurd wird dann die Schutzbehauptung, eben das dürfe nicht noch mal passieren! Ein Unrecht wird also kompensiert durch ein neues? Sollte es hier weiteren Aufklärungsbedarf geben, will ich gern mit Nachweisen zur Hand sein, die eine fatale Kontinuität der Optionen gegenüber „marxistischen Intelligenzlern“ und „bolschewistischen Funktionären“ belegen. Wohlgemerkt: Ich weiß die hohe Rechtskultur und die akribische Rechtsstaatlichkeit vieler altbundesdeutscher Juristen bei der juristischen Aufarbeitung der DDR-Vergangenheit zu würdigen. Ich klage aber auch die politische Auseinandersetzung mit der gesamten deutschen Geschichte der letzten 60 Jahre ein. Und diese findet vorsätzlich nicht statt.

Vor allem zwei Lernziele werden den Ostdeutschen eingehämmert:

1. Erstmals nach 40 bzw. 45 Jahren kehren das Land und seine Menschen zum Normalzustand zurück.
2. Das geistig verheerte und materiell zerstörte Land muß *wiederaufgebaut* werden.

Mal die unverschämte Ignoranz ignoriert, mit der das Leben und die Arbeit von Generationen im Osten total entwertet wurden, sind diese Argumente nicht nur unsinnig, sondern geradezu unmoralisch. Damit nimmt man Menschen ihr Zuhause. Sie sind unhistorisch und provinziell. Sie sind die Umkehrung der marxistisch-leninistischen Anmaßung, mit dem „realexistierenden Sozialismus“ die Bemessungsnorm für Weltgeschichte setzen zu wollen. Wer sich in seinem Siegestaumel so verrennt, muß sich schon fragen lassen:

Setzen wir also die Zeit vor 1945 als die letzten normalen Zustände im Osten an? Die letzten freien Wahlen also nicht 1946, sondern im März 1933? Lieber HITLER als HONECKER also? Wer sich angesichts der deutschen Geschichte solche – gelinde gesagt – Ungenauigkeiten leistet, muß sich solche Fragen gefallen lassen.

Hat etwa in der DDR 40 Jahre lang ein Krieg getobt, auf daß das Land wiederaufgebaut werden muß? Hat dies nicht schon die Nachkriegsgeneration nach 1945, haben dies nicht etwa *unsere* Mütter und Väter versucht – unter unsäglich schwierigen Bedingungen lastender Reparationen, des Stalinismus und des westlichen Wirtschaftskrieges?

Übrigens: Kürzlich erhielt ich dankenswerterweise vom Gesamtdeutschen Institut den Reiseführer von HANNELORE KLEINSCHMIDT aus dem Jahre 1987 „Die DDR entdecken. Reiseziele zwischen Eisenach und Stralsund“ zugesandt. Heute meine ich, sollte ich den Konkursideologen glauben, ich habe in einem anderen Land gelebt und HANNELORE KLEINSCHMIDT muß in einem anderen Land gewesen sein – in Vineta vielleicht. In der Tat: Die „Wissenschaftslandschaft“ der ehem. DDR dürfte bald untergegangen sein. So dürfte die im „Bild der Wissenschaft“ beschriebene buchstäblich vernichtende Bewertung des Zentralinstituts für Molekularbiologie in Berlin-Buch nur ein besonders drastisches Bei-

spiel für eine *jetzt* vollstreckte skandalöse Vernichtung von Wissen und Kultur im Osten sein.

Wann hat man geheuchelt? Während des SED-Regimes oder danach? Hat man nicht der DDR-Führung Avancen gemacht, die Leistungsfähigkeit der Wirtschaft geschätzt, die Sozialpolitik gewürdigt usw.? War die DDR nicht ein bevorzugter Partner von Entspannungspolitik seitens der Bundesregierung? Das sollte etwa alles nicht wahr sein? Nachlesen! Die Schutzbehauptung, dies alles sei nur aus taktischem Kalkül erfolgt, ist einfach nicht stichhaltig. Wahr ist, daß man sich in der Zweistaatlichkeit eingerichtet hatte und mit einem Partner normale zwischenstaatliche Beziehungen mit einem Mindestmaß an Umgangsformen pflegte. Man liest heute von der anrührenden Freundschaft zwischen HELMUT KOHL und dem Generalsekretär der KPdSU. Mag sein, daß sich Sympathie mit einem fernen Vor-Kaukasier leichter aufbaut als mit näheren Brüdern und Schwestern, die man sich allerdings nicht aussuchen kann. Wollen wir hoffen, daß die personifizierte deutsch-sowjetische Freundschaft alle jähren Wendungen übersteht! Denn immerhin könnte die Zuneigung zwischen einem führenden Christdemokraten und einem leitenden Kommunisten ein Zeichen setzen.

Glaubt man im Ernst, das Aufbrechen der betonierten Strukturen im Herbst 1989, die phantasievollen und geistreichen politischen Bewegungen dieser Zeit wären das Werk von Kretins gewesen? Man sollte doch wenigstens derzeitige akademische Amtsträger aus dem Osten im Westen von der stattgehabten geistigen Verheerung ausnehmen – es sei denn, es habe eine selektive Erleuchtung stattgefunden. Und meint jemand, daß die diesjährigen Schulabgänger, die keine Lehrstelle finden, hinreichend kompensiert sind durch ihre Genußtuung, fürderhin geistig nicht mehr verheert zu werden?

Und schließlich: Glaubt etwa jemand, mit dem Verschwinden der DDR seien die Weltgeschichte vollbracht und die Welträtsel gelöst? Ich gestehe, es ist nachgerade banal, auf die apokalyptischen Friktionen der gegenwärtigen Welt hinzuweisen, die weder von der DDR verschuldet noch mit ihrer Dämonisierung zu lösen sind. Spätestens im Jahre 1992 und mit dem Aufbruch Osteuropas nach dem Westen werden Konditionen gesetzt werden, die die gegenwärtigen Triumphatoren auf den Teppich zurückholen.

Nun wird man auf meine Einlassungen entgegenen, Fegefeuer und Teufelsaustreibung richten sich ja nicht gegen die Guten und Braven, sondern gegen die Bösen und Unbotmäßigen. Also gegen eine Minderheit, und die Mehrheit könne nicht nur Absolution und Wohltaten, sondern auch Lustgewinn erwarten, wenn sie auf die Minderheit einschläge. Schon schon – doch hinterm Horizont geht's weiter! Inzwischen beginnt doch längst eine soziale Segmentierung der Gesellschaft, die sich wenig um politische Alt- oder Neulastigkeit schert. Frauen, Kinder, Jugendliche, Alte, Wohnungssuchende, Kinderreiche, Suchtkranke, Leistungsschwache, Hintersassen auf Westland, Kreditgeschädigte, „umgewickelte“ Studenten und arbeitslose oder lehrstellenlose Absolventen – sie alle und noch viel mehr werden kaum Erleichterung durch politische Wutableitung erfahren. Und der brutale Manchesterkapitalismus, die grassierende Armut, der religiöse oder politische Obskurantismus in ehemaligen „Bruderländern“ scheinen auch nicht gerade eine Empfehlung für eine blinde Akzeptanz der neuen Eliten und der sozialen Umschichtung zu sein. Viele Ossis können und können sich in ihrer deformierten Hinterwäldlerschaft einfach an den Anblick von Straßenbettlern und Obdachlosen so schnell nicht gewöhnen. Aber ich bemerke mit ziemlichem Entsetzen, daß mir Mitleid immer schwerer fällt, wie zu alter Schuld neue kommt.

Die nächste Frage: Wie geht man mit der SED, d.h. mit ihren ehemaligen Mitgliedern

um? Nur ein Teil des Problems erledigt sich von allein. Der *Spiegel* wußte kürzlich allein aus einem Berliner Altersheim zu berichten, daß nicht wenige der alten Genossen, teils Antifaschisten und engagierte Funktionäre ohne Privilegien, schlicht aus Kummer gestorben sind. Andere – wie ich weiß – haben sich umgebracht. Darunter auch solche, die die Naziverfolgungen und die stalinistischen Säuberungen überlebt haben. Zum letzteren eine Erfahrung aus jüngster Zeit: Zum erstenmal bekam ich Einblick in die konkrete Praxis der Überprüfung der SED-Mitglieder im Jahre 1951 am Beispiel der Kreise Worbis und Heiligenstadt. Nicht nur die augenfällige Funktion dieser „Überprüfung“ bei der Vernichtung des sozialdemokratischen Elements in der SED war erschreckend, sondern auch die massenhaft damit einhergehenden Menschenrechtsverletzungen, Demütigungen und Deformationen von staatspolitisch engagierten Leuten.

Nur: Was mit denen, die sich weder zu der einen noch zu der anderen Endlösung schließen können? Eine flächendeckende Entsorgung also ist nicht in Sicht. Bleibt die ökonomische Marginalisierung. Das „greift“ schon besser. Bleibt die Vernichtung ihrer Persönlichkeit, bleibt ihre gesellschaftliche Ausgrenzung. Bleibt die Auslöschung ihres Andenkens als Widerstandskämpfer. Zu den bewegenden Zeitdokumenten gehört ein Brief des Sohnes von ALBERT KUNZ, eines im Jahre 1945 noch im Sklavenlager Dora hingerichteten kommunistischen Funktionärs, an die Bürger von Nordhausen, deren mehrheitlich gewählte Amtsträger dringenden Handlungsbedarf sahen, seinen Namen aus dem Straßenschild zu tilgen. Dieses Dokument wird im Archiv des europäischen antifaschistischen Widerstandes für alle Zeiten aufbewahrt. Hier vergeht mir der Sarkasmus. Hier ist meine Trauer groß, nicht weniger meine Entschlossenheit, dieses Vergessen nicht zuzulassen, solange ich lebe. Der Leser möge mir diese Pathetik nachsehen. Aber meine akademischen Lehrer waren kommunistische und liberale Widerstandskämpfer, jüdische Antifaschisten und christliche Kriegsdienstverweigerer. Ich bin ihnen gegenüber in der Pflicht, und ihrem Andenken bin ich diese Haltung schuldig.

Inzwischen nimmt die Dämonisierung unserer Vergangenheit monströse Formen an, die gelegentlich ins Lächerliche schweifen. Die rituellen Prädikate der DDR haben inzwischen – wie kürzlich vom Moderator einer Nachrichtensendung gebraucht – das Maß von „bestialisch“ erreicht. Das ist nun fast das Ende der Fahnenstange. Blieben nur noch die Marken „infernalisches“, „barbarisches“ und die schlichte deutsche Form „viehisch“. Jetzt beginnt es ohnehin bald, ins Komische zu kippen. In meiner Asservatenkammer hab’ ich inzwischen einen ziemlichen Fundus von diesbezüglichen Glanzleistungen – etwa: In einem Provinzblatt wird die wichtigste Bilanz eines jubilierenden Ehepaars hervorgehoben, 40 Jahre SED-Herrschaft *überlebt* zu haben. Eine vollbusige Schönheit mit Oberweite 106 fühlt sich nunmehr insofern befreit, als sie vor der Wende ob ihrer Ausmaße von der SED verfolgt worden ist.

Nun kann jeder soviel Dummheiten verbreiten, wie er will. Aber noch immer will ich nicht glauben, daß Meinungsbildner keine Verantwortung haben sollten trotz der wuchernenden Verantwortungslosigkeit, die fahrlässig mit der deutschen Einheit umgeht.

Auf die Erträglichkeitsgrenze war ich schon eingegangen, das Limit also, von dem an Menschen einer Sache überdrüssig werden. Was einst der apologetischen SED-Propaganda widerfuhr, kann nicht weniger dem vermeintlichen Gegenteil passieren: Sie geht den Leuten auf die Nerven; sie wenden sich ab. Es macht viele Leute einfach krank, jeden Tag die Lektion aushalten zu müssen, sie hätten unter Räubern auf der erdabgewandten Seite des Mondes gelebt, die von Verfolgten und Verfolgern bevölkert war. Aber einen weiteren

Effekt haben die Meinungsmacher offensichtlich nicht bedacht. Er ist mir häufig bei meiner historischen Spurensuche nach der vergrabenen Geschichte des Nationalsozialismus begegnet: Konfrontiert mit einer massiven antifaschistischen Erziehungsdiktatur sind Menschen vor diesem Druck einfach in das Vergessen geflüchtet. Das Vergessen, das Verdrängen sind ganz normale menschliche Schutzreaktionen, die in bedrohlichen Situationen einsetzen. Was jedoch für den einzelnen ein probates Mittel im Überlebenskalkül ist, ist für die Gemeinschaft verhängnisvoll. Wenn wir heute in beiden deutschen Staaten bilanzieren müssen, daß die nationalsozialistische Vergangenheit nicht eigentlich verarbeitet ist, so ist dies u.a. auch auf den rigorosen Antifaschismus zurückzuführen, der zwar abstrafte, aber kaum zur Einkehr ermunterte. So unumgänglich die Auseinandersetzung mit der *gesamten* Geschichte der DDR ist, was einhergehen muß mit der Benennung und Bestrafung von Schuld, so unablässig ist es, daß Menschen angstfrei in neue gesellschaftliche Verhältnisse hineinwachsen können, daß ihnen nicht ständig schon deshalb Scham abgenötigt wird, weil sie in diesem Land gelebt haben. Die „Abwickler“ in ihrer Siegesbrunft, die Umerzähler und der Dunstkreis der kommerziellen Partizipanten sollten deshalb bedenken, daß sie zwar die Dialektik als Marxsches Teufelswerk abstrafen können – aus der Welt bringen sie sie nicht. Daran ist vorher schon die Hauptverwaltung Ewige Wahrheiten der SED gescheitert. Darum: Hat die verbale Demütigung der ostgeborenen und ostgewachsenen Neubundesbürger eine Erträglichkeitsgrenze erreicht, dann schlägt der Effekt um. Natürlich gibt es keinerlei Vergleichbarkeit mit dem islamischen Fundamentalismus. Sein Entstehungszusammenhang ist jedoch in dieser Hinsicht interessant. Es ist offensichtlich die radikale, verzweifelte und intolerante Abwehr einer Überfremdung, der die Betroffenen nicht mehr anders begegnen zu können glauben als mit einem Rigorismus, der viele nördliche Auskenner ratlos macht.

Manche der ausgegrenzten und sozial marginalisierten Ostdeutschen reagieren in ihrer Verzweiflung radikal. Eine junge arbeitslose Ostberlinerin gab zu Protokoll, daß sie nur noch die Alternative sähe: Terrorismus oder Selbstmord. Vorsicht also, Ihr Mächtigen der Ämter und der Medien, auf daß Ihr Schaden abwendet vom einzelnen und der Gemeinschaft! Offenbar wäre hier auch ein Blick in die Gesellschaft hilfreich, die hinreichend Beispiele dafür bereithält, daß verzweifelte Menschen radikal reagieren. Und auch gegenwärtig ist hinreichend erwiesen, daß Entwurzelung und Perspektivlosigkeit Jugendliche im Osten in den Radikalismus treiben. Alle anderen Erklärversuche bezeichnen sekundäre Ursachen, wenn sie nicht gar ideologische Schutzbehauptungen darstellen. In der Dissertation meiner letzten Assistentin, die mir eben noch zur Begutachtung vorliegt, findet sich die Warnung eines Erfurter sozialdemokratischen Funktionärs anläßlich der „Zuchthausvorlage“ aus dem Jahre 1899, die Arbeiter nicht in Verzweiflung zu stürzen, auf daß nicht „Mordbuben“ gezüchtet werden.

Freilich reagieren viele Ostdeutsche weniger dramatisch, aber tendenziell wohl recht probat. Sie strafen marktwirtschaftlich. Nachdem bei vielen die pornographische Vermarktung der Frau die Brechgrenze erreicht, der Boulevardjournalismus sie zu langweilen beginnt, wenden sie sich wieder Seriöserem zu – darunter nicht wenigen, inzwischen gewendeten Blättern, die im Osten heimisch waren. Wie man hört, gehen die Auflagen bei einigen Westimporten dramatisch zurück. Und es könnte sein, daß die Brechstangenmentalität zweier Wettbewerber zur Haltung bzw. Eroberung des Ostmarktes für beide mit einem blauen Augen endet.

Oder die Ostprodukte, die schmutzigen, dioxinvergifteten Surrogate! Auch hier sind – so scheint es mir – viele Käufer der Entwertungsideologie überdrüssig und greifen wie-

der nach heimischen Waren, sofern es noch nicht gelungen sein sollte, die Erzeuger niederzumachen.

Genug der Beispiele. Sie bestätigen die alte Müllerweisheit: Allzuviel zerreißt den Sack. Wer es gut meint mit den Deutschen und seinen eigenen Geschäftsinteressen, der sollte bedenken, daß jedes Ding mit seinem Gegenteil schwanger geht. Es könnte nämlich sein, daß der allgegenwärtige Druck gegen die „sogenannte DDR-Identität, was das auch immer sein mag“ das Wir-Gefühl vieler Ostdeutscher nicht zerbröselt, sondern verdichtet. Da muß ich an meine saarländischen Landsleute denken, die trotz wechselnder Obrigkeiten vor allem Saarländer geblieben sind. Obwohl es den preußischen Bergwerksdirektor, Obersteiger und Polizisten nicht mehr gibt, sind sie noch heute die beliebtesten Antipathietrger im Saarland. Noch heute fahren manche, so sie den Rhein berqueren, „ins Reich“. Sind sie deshalb etwa gar ein wenig undeutsch? Wie herzhaft, dazu bei den beiden großen, so in vieler Hinsicht diametralen saarländischen Schriftstellern über die Preußen zu lesen (deren nachwirkenden Toleranzimpuls – man wird es kaum glauben wollen – ich allerdings in meiner Potsdamer Zeit sehr angenehm erlebt habe): GUSTAV REGLER: „Die Protestanten stellten in unserer westlichen und überwiegend katholischen Gegend die preußische Regierung dar: Bürgermeister, Landrat, Staatsanwalt, Wehrkommandant ... Sie benahmen sich ihrer ‚Sendung‘ gemäß, sie sahen auf die Mitbürger herab.“ JOHANNES KIRSCHWENG: „Wer sich ergab, wer sich fangen ließ, der hatte eine Art herablassendes Wohlwollen zu erwarten, und wenn es hoch herging, den roten Adlerorden vierter Klasse. Wer sich nicht ergab, der mußte erfahren, wie erfinderisch auch noch ein drrer Geist in Schikanen sein kann.“ Wohlgemerkt: Es kann uns ziemlich gleichgültig sein, ob uns durchreisende Liquidatoren eine Identität zubilligen oder ihre Huld schenken oder nicht. Belangvoller – und da bin ich wieder beim Kanzler – ist, daß eine solche Abbruchmentalitt Menschen nicht motiviert, aus sich heraus, mit Selbstvertrauen und mit aufrechtem Gang „die Ärmel hochzukrempeln“. Es sei denn, als Trotzreaktion.

Manchmal sind wohlmeinende, anteilnehmende Gesprächspartner ziemlich überrascht von meiner optimistischen Grundstimmung. Es kann gesetzt werden, daß diese nicht auf der naiven Mentalität verminderter Problemsicht oder gar auf einem partiellen Wirklichkeitsverlust beruht, der die Welt so wahrnimmt, wie man sie gern sähe. Auch Anzeichen von Schwachsinn beobachte ich noch nicht an mir (was natürlich nicht unbedingt ein Kriterium sein muß). Aber ganz im Ernst: Meine Zuversicht beruht auf der Erfahrung, daß uns die Einheit gelingen kann, wenn wir aufeinander zugehen. Diese Annäherung ist durch Geld nicht zu kompensieren.

Die Arbeitskontakte mit ausländischen und westdeutschen Kollegen, das Aufbrechen neuer Horizonte gehören zu meinen außerordentlichen Erlebnissen der Monate seit dem Herbst 1989. Neben der wohl nicht wiederkehrenden Freiheit, mich auf dem Katheder zu beweisen. Der freiwillige Zuspruch meiner Studenten war größer denn je. Befreit von den Fesseln verordneter und selbstauferlegter Blickwinkelverengung, war diese Zeit wohl der Beginn der intensivsten Lernphase in meinem Leben. Ein Wirbel interessanter Begegnungen und Kontakte mit Franzosen, Finnen, Russen, Israelis, Polen, Ungarn, Gastvorträge in parteinahen Stiftungen, evangelischen Akademien, Jugendbegegnungssttten, Lehraufträge an einer westdeutschen Hochschule, zuhörende Teilnahme an Tagungen und Kongressen, ein Forschungsauftrag aus der Universität Tel Aviv, intensive und warmherzige Gespräche mit Männern und Frauen der Kirchen – all diese Beziehungen haben meine Per-

sönlichkeit in einem Maße erweitert, wie ich es nicht für möglich gehalten habe. Über diesem Gewinn relativieren sich die ängstlichen Bestrebungen hiesiger Verbandsfunktionäre, mich in der Befürchtung draußen zu halten, ich könnte sie „unterwandern“. Sie können beruhigt sein, in ihre Richtung wandere ich nicht. Auch die unsicheren Distanzbestrebungen einiger weniger ehemaliger Kollegen und „Genossen“ an meiner, nun namenlosen, Hochschule tangieren mich nicht. Die öffentliche Aufforderung, künftig tunlichst Straßenbahnen zu führen, wurde seitens eines Mitglieds des Wissenschaftlichen (!) Rates der Hochschule nicht mir zuteil, sondern einem international bekannten Mitherausgeber der *Marx-Engels*-Gesamtausgabe. Dieser Verlust akademischer Kultur fällt auf seine Väter zurück. Die Kontaktverluste sind jedoch viel geringer als die Gewinne. Dazu zählen unbedingt die direkten Arbeitsverhältnisse mit Westdeutschen. Hier widerfährt dem Kanzler eine starke Unterstützung: Wir deklamieren nicht die Einheit, wir schaffen an ihr, indem wir ganz simpel und alltäglich miteinander arbeiten. Da ist der Direktor unseres Instituts für Sozialwissenschaften, ein Theologe aus dem Hessischen. Weder hat er uns „besetzt“, noch sind wir unter seine Soutane geflüchtet. Auch hier mochte wieder ein Glücksfall obwalten, daß wir diesem hochkompetenten, charakterfesten Mann rheinischen Gemüts begegnet sind, mit dem mich inzwischen eine persönliche Freundschaft verbindet. Nahezu ein Jahr haben wir miteinander um neue Ausbildungskonzepte gerungen (genauer, er hat mit der Obrigkeit um Entscheidungen gerungen), haben unsere Weltsichten und Denkschulen aneinander geprüft und uns auf diese Weise gegenseitig bereichert – und waren darüber, wie sich denken läßt, dem Argwohn verschiedener Ajatollas ausgesetzt. Oder da ist die Kooperation mit einem Projekt einer hessischen Fachhochschule, die historische Spurensuche in Buchenwald betreffend. Hier ging wohl bei einer der vielen noch delegationsgruppierten Erstbegegnungen mit westdeutschen Kollegen im Frühjahr 1990 ein Engel durch den Raum, als mein Gegenüber und ich feststellten, daß wir an ähnlichen Problemen arbeiten, und als wir uns durch Zuruf auf Zusammenarbeit verständigten. Inzwischen ist unser Projekt im zweiten Semester, hessische und thüringische Studenten arbeiten ganz alltäglich an gemeinsamen Aufgaben, wechselseitige Lehrveranstaltungen an den zwei Hochschulen und Wochenendseminare in Buchenwald sind normal. Auch hier sind inzwischen Freundschaften bis in die Familien gediehen. Und wenn es in der Arbeit Probleme gibt, sind sie nicht „deutsch-deutscher“ Natur. Unsere Studenten, nach dem Alltag des Umgangs miteinander befragt, würden unbekümmert zurückfragen: Wo liegt das Problem, Opa? Natürlich auch das alles keine Idylle! Als ich meinen Erfurter Studenten eröffnete, daß unsere Beteiligung am Projekt mit dem Ende des Sommersemesters 1991 eingestellt werden müsse, gab es ganz einfach traurige Gesichter. Das ist mir nun wirklich „an die Nieren“ gegangen.

Und noch ein kräftiger Motivationsschub sei genannt: Noch nie habe ich – nunmehr befreit von der Schere im Kopf und in den Redaktionen – so viel publizieren können wie im vergangenen Jahr. Allerdings vor allem in den alten Bundesländern, wie ich überhaupt eine Wirkungsverlagerung nach Westen feststelle. Auch daß diese Zeitschrift ihr Interesse an meinen Auffassungen bekundet, wärmt mich. Kurz und gut: Westdeutsche Wissenschaftsfeldwebel und Scharfrichter, die mich auszugrenzen sich anschicken, erlebe ich als eine Minderheit, aber halt eine mächtige. Da sie meistens anonym wirken, können sie mich zwar vernichten. Beugen können sie mich nicht.

Es kann sein, daß meine anmaßende Demutsverweigerung vereinzelte Wutanfälle auslöst. Sie imponieren mir nicht.

Ich will nicht ausschließen, daß mir anfänglich im Westen der Exotenbonus zugute

gekommen ist. Wenn dies jedoch jemals so gewesen sein sollte, so ist er wohl inzwischen aufgebraucht, denn auf die Dauer ist meine Geschichte als die „eines Mannes, der aus der Kälte kam“ für den akademischen Betrieb wohl doch zu karg. Offenbar ist auch Kompetenz nicht auszuschließen. So hat es mich gerührt und mir auch ein wenig geschmeichelt (ich gestehe es ja ein), daß mir kürzlich ein altbundesdeutscher Kollege, ein Wirtschaftshistoriker konservativer Schule, ein Gutachten für die Dissertation eines seiner Promovenden angetragen hat – und zwar in der geradlinig altpreußischen Diktion „Wir sollten nicht soviel herumquatschen, sondern versuchen, daß wir miteinander arbeiten“. Der Leser wird verstehen, daß das Votum dieses geraden Mannes, der meiner Vergangenheit nichts nachsieht und mit dem manche Kontroverse denkbar wäre, für mich weitaus gewichtiger und für das Zusammenwachsen auch der akademischen Kultur der Deutschen in einem schwierigen Neubestimmungsprozeß belangvoller ist als ignorante Reconquista, intellektuelles Raubrittertum oder das Verlangen, mit einem Strick um den Hals zu wandeln. Es fällt mir indes leicht, meinen Zorn zu mäßigen, wenn ich an die noblen Worte denke, die kürzlich der Rektor der FH Fulda, Prof. Dr. JOSEPH DEHLER, anläßlich der Gründungsversammlung des Regionalen Zentrums für Wissenschaft, Technik und Kultur Ostthessen/Westthüringen (RWZ) fand: „Dankbar bin ich, daß ich über die Verbreitung des RWZ-Gedankens in hundert von Gesprächen und Diskussionen die Möglichkeit hatte, Menschen, Amtsträger, Institutionen und Betriebe kennenzulernen, die ich sonst nie kennengelernt hätte. So manche Vorurteile und Fehleinschätzungen konnte ich hinter mir lassen; so manches vor dieser Zeit Versäumte habe ich bereut. Und so schaue ich ... für unser Vorhaben hoffnungsvoll in die Zukunft.“

Zum Schluß

Was also macht man nun mit einem solchen selbstbewußten Querulanten? Zuerst einmal observieren! Von einem Gesprächspartner wurde mir kürzlich der hilflos-zornige Stoßseufzer zuteil, man habe wohl doch einen Fehler begangen, daß im Herbst 1989 kein Blut vergossen wurde. So gut ich diesen Jacobinismus verstehen kann, so sehr plädiere ich dafür, daß wir wohl besser lernen sollten, miteinander zu leben. Wir müssen schon üben, einander auszuhalten. Eine Maxime des „neuen Denkens“ übrigens, dessen Stifter langsam in Vergessenheit gerät und dessen Fans schon längst den Sticker abgelegt haben. Mein berufsbedingtes Problem: Ich habe ein Langzeitgedächtnis. Man soll nicht glauben, hier äußere sich ein Exzentriker. Nach vielen ernsthaften Diskussionen über alte Gräben hinweg weiß ich mich in meiner Auffassung mit nicht wenigen Querdenkern einig, die genügend Gewicht haben, sich nach ihrem Ermessen selbst zu äußern. Und was die „Blutprobe“ anbetrifft: Wissen die Leute, die diese Frage schon mal „andenken“, überhaupt, was sie das sagen? Haben sie jeglichen Sinn für Realitäten verloren? Meinen sie etwa, das Blut hätte sich in eine Richtung kanalisieren lassen? Kennen sie die Friktionen gewaltsamer Auseinandersetzungen, die vom ersten Schuß an unberechenbar werden? Haben sie etwa vergessen, daß sich in Deutschland zwei hochgerüstete Militärblöcke gegenüberstanden, die in einen tödlichen Wirkungsmechanismus eingebunden waren? Sinnvoller wäre es, darüber nachzudenken, warum es in der DDR *nicht* zum Blutvergießen kam. Und was die unblutige Liquidationsstrategie anbetrifft, die einhergeht mit dem Verbalterror eines Eichmannvergleichs: Natürlich gibt es in Umbruchzeiten immer Hitze, und man sollte nicht jedes Wort auf die Goldwaage legen. Auch mag der atavistische Siegestaumel manch Verbal-

mord erklären. Aber nach Auschwitz gibt es eine Grenze! Es muß als verboten gelten, daß jemand die Shoa lästert. Wie anders sonst könnte diese Blasphemie gedeutet werden: Die DDR etwa ein mehrfaches Auschwitz? Oder der Faschismus etwa nur ein gedritteltes DDR-Regime? Wie auch immer: Dieser Aberwitz läuft auf eine Relativierung der Nazi-verbrechen hinaus. Vielleicht sollte jener Maulheld sich mal den Überlebenden des Holocaust erklären.

Zu meinen tiefbewegenden Erlebnissen, die mir fast das Herz haben zerspringen machen, gehören Willkommen und Abschied in den letzten Veranstaltungen meiner 30jährigen Lehramtstätigkeit: Zum einen RALPH GIORDANOS Vortrag zur „Zweiten Schuld oder der Last ein Deutscher zu sein“ in der letzten Vorlesung eines zweisemestrigen Zyklus zur Faschismusproblematik vor meinen Erfurter und Fuldaer Studenten. In dem Furioso der Anklage gegen die komplizenhafte Verdrängung von Naziverbrechen in der Altbundesrepublik, gegen den stalinistischen Terror in der DDR und die blindwütige Arroganz neuer Macht in den neuen Bundesländern hat er uns eingehämmert, daß nur eine kompromißlose Wahrhaftigkeit, Aufrichtigkeit im Umgang mit dem eigenen Leben und Widerstandskraft gegen jegliche Verletzung der Menschenwürde uns vor einer erneuten Schuld bewahren kann, wiederum Vergangenheit aus Feigheit oder politischem Opportunismus zu verdrängen. Wir haben uns mit „Schalom“ verabschiedet.

Und da war am Abend die Verabschiedung von meinen Studenten (in einer Gaststätte, die bei Totalentlassung aller Mitarbeiter per 1. Juli durch die kafkaeske „Treuhand“-Behörde „abgewickelt“ wird). Daß bei ihnen Tränen nicht aufkamen, aber Wut und die Entschlossenheit, sich nicht unterkriegen zu lassen, war nicht unwesentlich der moralischen Wucht der am Nachmittag erlebten Persönlichkeit GIORDANOS geschuldet, der Zeugnis ablegte, daß der aufrechte Gang noch immer den Menschen am angemessensten ist, was sie mir übrigens geschrieben haben über die Welt, sich und mich – ich werde vielleicht gelegentlich davon öffentlich Gebrauch machen. Das läßt so gar nicht auf Demut und Pflégeleichzeitigkeit schließen. Man soll sich des vermeintlichen Sieges nicht so sicher sein. Auch ein Insistieren auf den „roten Klosterschülern“ wäre zwecklos. Sie sind schon in alle vier Winde zerstreut – als Saatkörner. Ich denke, das Land sollte sich solcher Jugend versichern, die nur einen Makel hat: Sie entspricht nicht dem Typus, wie er nach Befinden der Abwickler vermeintlich als DDR-Altlast grassiere. Meine Studenten werden sich, so kann ich den geschätzten Lesern versichern, nicht schämen, in der DDR gelebt zu haben. Sie kommen aus ihrer Vergangenheit und haben kein Loch im Kopf. Und sie sind offen für Neues.

PS

Dem Leser wird aufgefallen sein, daß ich nur wenige Namen lebender Personen genannt habe. Diesen Datenschutz werden die Nichtgenannten zu schätzen wissen, denn so pluralistisch ist die politische Kultur Deutschlands noch nicht, daß ich Schaden für sie ausschließen könnte. Ich weiß, daß damit mein Aufsatz unerträglich dröge wirkt. Aber vielleicht ein anderes Mal.

Vielleicht wird der Leser nun in der Lage sein, mich in das Bettelheimsche Koordinatensystem der unterschiedlichen Reaktionstypen in Extremsituationen einordnen zu können.

PS 2

Dieser Tage ging die Leitung der Pädagogischen Hochschule E/M vor die Presse, um mitzuteilen, daß der Scheidungsprozeß von „Guten und Bösen, Anständigen und Unanständigen, Aufrechten und Opportunisten, Fleißigen und Faulen, Leistungsträgern und Trittbrettfahrern“ im wesentlichen abgeschlossen sei. Man könnte dieses Juwel mit dem nachsichtigen Befund MAILERS abtun: „Die Intellektuellen sind erschöpft“ (*Spiegel* 50/91). Eine tiefgründige Analyse dieser Philosophie ist jedoch angezeigt, denn hier tritt mit den archaischen Antipoden von „Gut“ und „Böse“ eine neue totalitäre Ideologie ans Licht.

Anschrift des Autors

Siegfried Wolf, Hagenbuttenweg 35, O-5087 Erfurt.

Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel

Schultheoretische Reflexionen zum deutsch-deutschen Einigungsprozeß

1. Problemstellung

Im Osten Deutschlands ist in den Jahren 1989/90 ein Staat und ein damit verflochtenes ökonomisches System zusammengebrochen. An die Stelle der nicht mehr existenten Strukturen und Regelungen der DDR treten in allen gesellschaftlichen Bereichen die der (alten) Bundesrepublik. Von diesem gesellschaftlichen Wandel sind alle Lebensbereiche erfaßt, die Wirtschaft, die Betriebe, die Arbeitsplätze als erstes, aber auch die sozialen Sicherungssysteme, die Presselandschaft, der militärische Komplex und das Gesundheitswesen werden völlig umstrukturiert. Selbstverständlich bleibt auch das Bildungssystem von der Wucht dieser Veränderungen nicht unberührt. Und in der Tat haben wir es mit einem Prozeß der schulischen Umgestaltung zu tun, der in Intensität und Geschwindigkeit ohne Beispiel ist und der die Arbeitskraft und auch die subjektive Umstellungsfähigkeit vieler Beteiligten inzwischen weit überfordert.

Ich möchte diesen konkreten historischen Prozeß zum Gegenstand *schultheoretischer* Überlegungen machen. Dabei verstehe ich unter „Schultheorie“ den erziehungswissenschaftlichen Theoriebereich, der sein Erkenntnisinteresse auf die Schule als Institution, auf ihre Einbindung in das jeweilige gesellschaftliche System und auf die pädagogische Bedeutung dieses Zusammenhangs richtet (vgl. TILLMANN 1987, S. 7ff.). Eine solche Definition von „Schultheorie“ ist nicht unumstritten, kann sich aber auf zahlreiche Vertreter der Disziplin, so etwa auf DIETRICH BENNER (1978) oder auf HELMUT FEND (1981) stützen.

Mit dieser Problemstellung nehme ich eine analysierende Perspektive auf, die andere Erziehungswissenschaftler(innen) bereits für andere historische Epochen durchgearbeitet haben: so LESCHINSKY/ROEDER (1983) für die Entwicklung der preußischen Volksschule oder ELKE NYSSSEN (1979) für die Schule im Nationalsozialismus. Auch ihnen ging es darum, aus einer realgeschichtlichen Entwicklung schultheoretische Erkenntnisse zu ziehen. Im Unterschied zu ihnen kann ich mich in meiner Argumentation allerdings weder auf vorliegende Forschungsergebnisse noch auf eigene Archivarbeiten stützen. Vielmehr bin ich an diesem historischen Prozeß selbst unmittelbar beteiligt – als Zeitzeuge, als Betroffener und zwischen April 1991 und September 1992 auch als Akteur des schulischen Umgestaltungsprozesses im Lande Brandenburg (vgl. PLIB 1992). Ich verarbeite in meinen Überlegungen die Informationen, Fakten und Einschätzungen, die mir in diesen Formen der aktuellen Beteiligung bekannt geworden sind.

Schon die erste Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung verweist auf erstaunliche Defizite in schultheoretischen Konzepten: Schultheoretische Entwürfe enthalten stets ein Bild von der Gesellschaft, in der die Schule angesiedelt ist – und sie stellen jeweils Bezüge her zwischen dem gesellschaftlichen Wandel und den Veränderungen der Schule. Allerdings: Die Form des sozialen Wandels, mit der wir es hier zu tun haben, nämlich die völli-

ge Umstrukturierung des staatlich-gesellschaftlichen Rahmens von Schule, ist in den gängigen schultheoretischen Entwürfen nicht vorgesehen. Vielmehr gehen alle Schultheorien, die mir bekannt sind, implizit oder explizit von einer Kontinuität der staatlichen Strukturen aus. Das heißt: Schule ist und bleibt in diesen Theorien Schule innerhalb eines bestehenden Systems. Sozialen Wandel gibt es innerhalb dieses Rahmens, aber der Rahmen wird nicht übersprungen. Zu analysieren habe ich hier somit einen Fall, der bisher schultheoretisch nicht thematisiert wurde: Die Entwicklung eines Schulsystems, nachdem die eng darauf bezogene staatliche Ordnung zusammengebrochen ist.¹

Mit meiner Analyse kann und will ich keine abgesicherten Erkenntnisse liefern, sondern in einer Art „Probedenken“ Fragen aufwerfen: Fragen, die der schultheoretischen Diskussion möglicherweise weiterhelfen könnten.

2. *Wieviel Wandel, wieviel Stabilität?*

Angesichts des hektischen Umgestaltungsprozesses in den neuen Ländern mag es merkwürdig klingen, wenn ich nicht nur von „Wandel“, sondern eben auch von „Stabilität“ rede. Doch wenn man nicht nur mit Lehrerinnen und Lehrern, sondern auch mit Schülern und deren Eltern spricht, wird man auf diesen Aspekt der Realität sehr deutlich hingewiesen: Schüler und Eltern beklagen häufig die Fortexistenz des Bekannten, die mangelnde Veränderung des schulischen Alltags, das Ausbleiben pädagogischer Reformen. Ich möchte dem damit angesprochenen Verhältnis von Stabilität und Wandel im gesellschaftlichen Umbruch auf drei Ebenen nachspüren und zugleich auf die schultheoretischen Fragen verweisen, die ich dabei sehe.

2.1 *Organisatorischer Umbau bei Beibehaltung der staatlichen Verfaßtheit*

Daß mit der Neuerrichtung der Länder eine Umstrukturierung des Schulwesens nach westdeutschen Vorbild verbunden ist, ist weithin bekannt. In schnell verabschiedeten Schulgesetzen haben alle neuen Ländern Schulformen eingeführt, die es vorher in der DDR nicht gab. So wurden etwa in Brandenburg zum Schuljahresbeginn 1991/92 sämtliche früheren zehnklassigen Oberschulen entweder zu Grundschulen, zu Realschulen, Gymnasien oder Gesamtschulen umgewandelt. Zum Schuljahr 1992/93 erfolgte die völlige Umstrukturierung der Sekundarstufe II – verbunden mit der Einführung der gymnasialen Oberstufe nach dem KMK-Modell. Dies bedeutet: Innerhalb von eineinhalb Jahren wurden sämtliche Schulen des Landes organisatorisch umgewandelt und in neue Schulformen mit geändertem pädagogischen Auftrag, mit neuen Lehrplänen, mit neu zusammengesetzten Kollegien und neuen Schulleitungen überführt. Damit finden wir in der Tat einen organisatorischen Wandel im Schulsystem, der in Ausmaß und Geschwindigkeit zumindest in der deutschen Schulgeschichte ohne Beispiel ist.

Wenn man diese weitgehenden Veränderung der Schulstrukturen in den Blick nimmt, übersieht man aber nur zu leicht, daß ein ganz zentrales Strukturelement stabil geblieben ist: die Staatlichkeit des Schulwesens, die in der DDR genauso existiert hat wie in der

1 Vergleichbare Situationen hat es in diesem Jahrhundert in Deutschland 1918 und 1945 gegeben. Sie sind jedoch – soweit ich sehe – *schultheoretisch* nicht aufgearbeitet worden.

(alten) Bundesrepublik. Die charakteristischen Merkmale des staatlichen Schulsystems – gesetzliche Schulpflicht, staatliche Schulaufsicht, öffentliche Finanzierung, staatliche Beschäftigung der Lehrer(innen) – standen nie zur Disposition; sie wurden daher mit leichten Modifizierungen von dem einen in das andere politische System übernommen.

Es ist aufgrund der gemeinsamen deutschen Schultradition völlig selbstverständlich, daß der „neue“ Staat – genauer: daß die neuen Länder – an die Stelle des „alten“ in die Verantwortung für die Schule eingetreten sind. Mit dieser Tradition der staatlichen Schule werden zugleich viele Elemente transportiert, die traditionellerweise den Schulalltag strukturieren: die amtlichen Lehrpläne, die direktoriale Leitung der Schule, die Einbindung von Zensuren und Zeugnissen in ein Berechtigungswesen – um nur einige Aspekte zu nennen. Wenn man sich dies vor Augen führt, wird in einer ersten Annäherung verständlich, warum in der Schülerperspektive so vieles „beim alten“ geblieben ist, während die Lehrer(innen) unter massivem Veränderungsdruck leiden.

Unter *schultheoretischem* Aspekt stellt sich hier zunächst die Frage, ob mit dem Ausmaß des zu beobachtenden Wandels nicht alle bisherigen Erkenntnisse über die schulischen Veränderungsprozesse und ihre sozialen Gesetzmäßigkeiten massiv in Frage gestellt werden. Die bekannten Figuren über den Zusammenhang von „innerer“ und „äußerer“ Schulreform (vgl. FURCK 1969) passen auf diese Entwicklung nicht; das Ausmaß der Veränderung überschreitet jede Empfehlung der Organisationsentwicklung um ein Vielfaches, ohne daß die Organisationen zusammenbrechen. Innovationstheoretische Schrittfolgen können schon allein deshalb nicht beobachtet werden, weil alles gleichzeitig geschehen muß. Zeigt dieser ganze Prozeß nicht – so meine Frage –, daß das System Schule in viel höherem Maße, in viel kürzeren Zeiten als bisher von uns angenommen Umstellungsanforderungen erfüllen kann – wenn der externe Veränderungsdruck nur groß genug ist?

Und zeigt sich nicht zugleich, daß trotz allen Wandels dieser Prozeß eine Grundstabilität besitzt, der sich aus der staatlichen Verfaßtheit der Schule ergibt? Das Schulsystem wird – jedenfalls in Deutschland – auch bei Revolutionen von einem staatlichen Dienstherrn zum anderen weitergereicht. Zumindest darauf können sich alle Beteiligten verlassen. Damit werden aber auch – jenseits jeder politischen Ideologie – wichtige Strukturelemente der Schule und wohl auch bestimmte Habitusformen der Lehrerinnen und Lehrer tradiert. Ich werde diesen Gedanken zum Schluß noch einmal aufnehmen.

2.2 Ideologische Vereinnahmung bei schulischer Resistenz

Wenn man danach fragt, in welchen Bereichen sich denn in den Schulen der DDR der schnellste Wandel vollzogen hat, so ist wohl zuallererst auf die ideologische Entfärbung des Schulalltags zu verweisen. Nicht nur, daß die Honecker-Bilder, die Fahnenappelle und die Pioniernachmittage schon Ende 1989 aus den Schulen verschwunden sind, auch die ideologische Verengung von Unterrichtsfächern wie Deutsch oder Geschichte wurde an vielen Schulen schon unmittelbar nach der Grenzöffnung aufgegeben – und zwar vielfach durch Eigenaktivitäten von Lehrer(innen), lange bevor entsprechende Rahmenpläne geändert werden konnten (vgl. SCHWEITZER 1990, S. 33ff.). Diese – wie FUHRMANN (1992, S. 162) es nennt – schmerz- und ersatzlose Verabschiedung des ideologischen Überbaus ist es allerdings wert, ein wenig genauer betrachtet zu werden.

Anhand unterschiedlichster Dokumente und vielfältiger Berichte aus dem Schulalltag läßt sich aufzeigen, daß wir es in der DDR mit einer besonders starken Indienstnahme der

Schule für die damals herrschenden politischen Verhältnisse zu tun haben. Aus der realsozialistischen Staatsideologie wurden zugleich die obersten Bildungsziele abgeleitet; die Schule wurde darauf verpflichtet, bei den Heranwachsenden „kommunistische Überzeugungen und Verhaltensweisen“ zu erzeugen (SED-Parteiprogramm 1989, S. 67f.); und von Lehrerinnen und Lehrern wurde erwartet, daß sie diese Programmatik als eigene Überzeugung übernehmen und an die Heranwachsenden weitervermitteln. Nach allem, was mir bis heute bekannt geworden ist, wurde diese Aufgabenstellung in den Schulen der DDR keineswegs nebensächlich oder gar dilatorisch behandelt. Inzwischen vorliegende Untersuchungen weisen aus, daß insbesondere der Unterricht in Staatsbürgerkunde, Literatur, Geschichte, Kunsterziehung, Geographie und Musik davon deutlich beeinflusst war (vgl. FUHRMANN 1992, S. 166). Nimmt man die politischen Aktivitäten in Pionier- und Jugendorganisationen, den Wehrkundeunterricht und die Werbekampagnen für das Militär hinzu, so kann man wohl zu der Einschätzung kommen: Die ideologische Aufgabenstellung war für die Schüler(innen) im Alltag der Schule deutlich bemerkbar. Sie wurden immer wieder mit den angeblich „richtigen“ gesellschaftlichen Sichtweisen konfrontiert und wurden genötigt, sich diesem gegenüber zustimmend zu verhalten.

Was bei der Beschreibung dieser ideologischen Indienstaufnahme jedoch offenbleibt – bei unserem gegenwärtigen Forschungsstand offenbleiben muß –, ist die Frage, wie stark die Lern- und Erziehungsprozesse in der Schule davon tatsächlich beeinflusst, bestimmt oder gar dominiert wurden. Wenn die vorher zitierte Untersuchung zeigt, in welchen Fächern die realsozialistische Staatsideologie häufiger zum Thema wurde, dann bedeutet das ja im Umkehrschluß; In den anderen Fächern (und das ist die Mehrzahl) kam dies weniger oder gar nicht vor. Mein Eindruck aus vielen Gesprächen ist, daß der ideologische Anspruch durch die Eigengesetzlichkeit der schulischen Arbeit in vielfältiger Weise gebrochen und gefiltert wurde. Die eine Form der Brechung sehe ich darin, daß die tradierten Formen und Vorgehensweisen der kognitiven Lernschule übernommen und nun als „sozialistische Pädagogik“ bezeichnet wurden: die übermäßige Stofffülle, die kognitiv verengte Leistungsorientierung, die überragende Rolle der Disziplin rechne ich dazu (vgl. VOLLSTÄDT 1992, S. 59). Die Schulen in der DDR mußten hier vor allem ideologische Formeln übernehmen, unter denen sich dann eine tradierte Praxis ganz gut unterbringen ließ. Die andere Form der Brechung setzte da ein, wo ideologische Ansprüche in ihrer Auswirkung gefiltert und abgemildert wurden. Einen solchen Filter sehe ich z.B. in der fachlichen Orientierung der Schule und ihrer Lehrer; denn wer sich vor allem als Vermittler für Physik, für Mathematik oder auch für Russisch versteht, wird in aller Regel die Anteile „politischer Erziehung“ so klein wie möglich halten.

Die Versuche, die Schule politisch zu überwältigen, stoßen somit offensichtlich auf Grenzen; dies hat bereits die Analyse der Schule in der NS-Zeit gezeigt. Doch wo in der DDR diese Grenzen gelegen haben, welche Elemente des schulischen Arrangements sich hier vor allem als sperrig oder gar resistent erwiesen haben, kann gegenwärtig nur vermutet werden; hier sind genauere Analysen erforderlich. Der besonders rasante Wandel in diesem Bereich deutet jedenfalls darauf hin, daß es sich eher um eine aufgesetzte als um eine bei vielen internalisierte Ideologie gehandelt hat. Es zeigt sich nach der „Wende“ aber auch, daß allein der Wegfall dieses ideologischen Überbaus die pädagogische Praxis der Schulen nur am Rande verändert.

Die *schultheoretischen* Anfragen an dieser Stelle richten sich vor allem auf die politische Loyalitätsfunktion der Schule – und auf deren Grenzen. Daß die Schule eine solche Funktion in allen gesellschaftlichen Systemen – auch in westlichen Demokratien – hat, ist

ebenso unstrittig wie die Tatsache, daß die Schulen der DDR diese Funktion in manipulativer und doktrinärer Weise zu erfüllen trachteten. Insofern bietet die zu beobachtende Entwicklung zunächst einmal neue Einblicke in die Möglichkeiten und Grenzen einer doktrinären Legitimationsbeschaffung. Mir scheint, daß eine Post-factum-Forschung hier noch sehr viel aufzuklären hätte: Wie wirksam war diese Indoktrination wirklich zu der Zeit, in der die DDR noch stabil erschien? In welchem Ausmaß waren damit bei Lehrern wie bei Schülern tatsächlich Überzeugungen verbunden – in welchem Maß wurde lediglich äußere Konformität demonstriert? Ist die doktrinäre Form der Loyalitätsbeschaffung an ihrer internen Widersprüchlichkeit – vor allem an dem Verbot, die Alternative zu denken – gescheitert? Oder ist sie vor allem gescheitert, weil im Verlaufe der späten 80er Jahre die Realität in der DDR in unauflösliche Widersprüche zu den ideologischen Versprechungen geriet?

Mich führt die Tatsache, daß die Schule ihren politischen Überbau so leicht hat abwerfen können, zu einer zweiten schultheoretischen Anfrage: Ist die Thematisierung politischer Sachverhalte, ist der auf Zustimmung ausgerichtete Unterricht über das jeweilige politische System wirklich ein so wichtiger Ort politischer Sozialisation? Oder war nicht dessen Wirkung auch in den Schulen der DDR eher randständig gegenüber den Einordnungs- und Anpassungsanforderungen, die das Schulsystem tagtäglich seinen Schüler(inne)n abverlangt? Damit beziehe ich mich auf die alte Diskussion zum „heimlichen Lehrplan“ und auf die dabei zutage geförderten Erkenntnisse: Wer 10 Jahre oder länger zur Schule geht, trainiert sich tagtäglich in „Sekundärtugenden“ wie Pünktlichkeit, Sorgfalt, Fleiß, abstrakter Leistungsbereitschaft, Konkurrenzorientierung (vgl. ZINNECKER 1975; TILLMANN 1976). Seitdem ich auch einen Einblick in die Schulen der (ehemaligen) DDR gewinnen konnte, bin ich der festen Überzeugung, daß wir es hier – verglichen mit Westdeutschland – wohl mit einem modifizierten, keinesfalls aber mit einem prinzipiell anderen „heimlichen Lehrplan“ zu tun haben. Sind für die Integration in die alltäglichen gesellschaftlichen Abläufe – und damit auch für die politische Konformität – diese Dispositionen nicht weit wichtiger als die Kenntnis und Akzeptanz der jeweiligen politischen Leitnormen? Nicht nur in der DDR und in der BRD, sondern wohl in allen Industriegesellschaften (für die USA: vgl. BOWLES/GINTIS 1978) leistet das Schulsystem einen wesentlichen Beitrag zur Herstellung dieser Sekundärtugenden – und in allen Gesellschaften wird dieser Beitrag gern aufgenommen und verwertet. Es ist zu vermuten, daß er sich – jenseits der jeweiligen Staatsideologie – stets als eher stabilisierend für das jeweils bestehende gesellschaftliche System ausweist. Damit ist dann möglicherweise der Punkt benannt, an dem die Funktionsleistung der Schule relativ nahtlos von dem einen politischen System in das andere übergehen kann.

2.3 Pädagogische Reformansprüche bei personeller Kontinuität

Die organisatorischen Veränderungen im Schulwesen der ehemaligen DDR sind zwar am augenfälligsten, doch sie stehen keineswegs allein. Sie sind verbunden mit den Anforderungen an die Lehrerschaft, den Unterricht inhaltlich umzugestalten, sich der pädagogischen Philosophie der jeweiligen Schulform anzunähern, ein offeneres Verständnis schulischen Lernens zu entwickeln und – nicht zuletzt – die eigene fachliche Kompetenz zu aktualisieren und zu erweitern. Diese Reformansprüche ergeben sich aus einer Kritik an der pädagogischen Praxis der Schulen in der DDR, die nicht nur von westdeutschen Beob-

achtern, sondern auch von vielen Beteiligten selbst weithin einhellig formuliert wird (vgl. z.B. HOFMANN/TIEDTKE 1990; DREWS 1990). Neben der Ideologisierung werden vor allem der Lehrplanfetischismus und die massive Stoffüberfüllung der DDR-Schulen kritisiert, es wird auf die dort herrschenden autoritären Verkehrsformen, die mangelnde Differenzierung und Individualisierung der Lernwege und die Dominanz des Frontalunterrichts verwiesen. Nebenbei bemerkt: Dies ist eine Schulkritik, wie sie in ähnlicher Weise in der alten Bundesrepublik vor allem in den späten 60er Jahren massiv vorgetragen wurde.

Mit den damit verbundenen Reformanforderungen wird eine Lehrerschaft konfrontiert, die ihren Beruf unter den Bedingungen der DDR gelernt und ausgeübt hat – und in deren Selbstverständnis der „abzurechnende“ Lehrplan, die „führende Rolle des Lehrers“ und die Sicherung der unterrichtlichen Disziplin eine wesentliche Rolle gespielt hat. Für die Beurteilung des Zusammenspiels von Wandel und Stabilität ist nun ein Sachverhalt ganz bedeutsam, den ich keineswegs kritisieren, sondern lediglich analytisch hervorheben möchte: die hohe personelle Kontinuität in den Schulen der ehemaligen DDR. So sind in Brandenburg ungefähr 90% der Lehrer(innen), die im Sommer 1989 im Schuldienst tätig waren, auch jetzt (Sommer 1992) noch im Unterricht eingesetzt. In den anderen neuen Ländern mag der Anteil aufgrund von „Bedarfskündigungen“ um einige Prozentpunkte niedriger sein, er dürfte aber auch dort bei 80% liegen. Für alle neuen Bundesländer gilt, daß Neueinstellungen praktisch nicht vorgenommen wurden. Das bedeutet: Wer jetzt unterrichtet, hat auch vor der Wende schon unterrichtet. Ausgetauscht wurden zwar die Leitenden, nicht jedoch die Unterrichtenden. Wer als Leitungspersonal – etwa als Schulleiter – politisch als zu stark belastet galt, ist jetzt häufig als „einfacher“ Lehrer tätig – zugleich sind „einfache“ Lehrerinnen und Lehrer vielfach in Leitungspositionen aufgestiegen.

Als zentrales Element der Stabilität in der Umbruchphase ist somit die personelle Kontinuität bei den Lehrerinnen und Lehrern auszumachen. Von ihnen wird allerdings ein hohes Maß an Veränderungsbereitschaft erwartet. Ich habe bereits darauf hingewiesen, daß sich dies zum einen auf das Ende der sozialistischen Staatsideologie und die damit verbundenen Zwänge des Umdenkens bezieht. Dieser Abschied scheint für viele ohne große Schmerzen abgelaufen zu sein, er wurde häufig sogar als Befreiung erlebt. Aber es gibt doch einen gar nicht so kleinen Teil der Lehrerschaft, für den diese Umorientierung mit massiven Identitätsproblemen verbunden ist. Dazu gehören vor allem diejenigen, die ihre sozialistischen Ideale – trotz aller DDR-Realität – auch den Schülern gegenüber vertreten haben und die nun vor den Trümmern ihres Weltbilds stehen. Allerdings: Solche Prozesse vollziehen sich eher im stillen – in der Schule werden sie nur sehr selten thematisiert. Eine weitere Veränderungsanforderung bezieht sich auf die Verbesserung, auf die Ergänzung fachlicher und methodischer Kompetenzen – von der neuen Computersprache bis zur Lehrbefähigung für den Lateinunterricht. Auf dieser Ebene gibt es eine große Lernbereitschaft der Lehrerschaft – es können gar nicht genug Fort- und Weiterbildungsplätze zur Verfügung gestellt werden.

Als problematisch erweisen sich hingegen all die Veränderungsanforderungen, die auf den Abbau hierarchischer Verkehrsformen zwischen Schülern und Lehrern, auf eine Reduzierung von Reglementierung und Kontrolle, auf offenere Formen des Lernens zielen. Hier gibt es längst nicht bei allen, aber doch bei sehr vielen Lehrerinnen und Lehrern Unverständnis, Widerstand, ja Empörung. Ob es um die Abschaffung der Ziffernnoten in der Grundschule, um die Reduzierung der Stoffvorgaben in den Rahmenplänen oder die Erweiterung des Elternrechts geht – dies alles wird von vielen Lehrern als Demontage der „Leistungsschule“ und als Schwächung ihrer Position gesehen und daher als bedrohlich

erlebt. Bei vielen ist die ohnehin strapazierte Veränderungsbereitschaft erschöpft, wenn der eigene, überkommene Lehrerhabitus berührt wird, wenn Konsequenzen für das eigene Unterrichtsverhalten eingefordert werden.

Unter *schultheoretischem* Aspekt werden wir hier auf einen Sachverhalt verwiesen, der aus der Analyse von Reformprozessen wohlbekannt ist: Schulstrukturen und Lehrpläne lassen sich erheblich leichter ändern als der Unterricht selbst – und habitualisiertes Lehrerverhalten und die damit verbundenen Alltagstheorien sind gegenüber noch so überzeugend vorgetragenen Konzepten nicht selten resistent. Damit stoßen wir erneut auf den gleichen strukturellen Sachverhalt – auf die etablierten Verfahrensweisen der Institution und die damit verbundenen pädagogischen Sichtweisen der Lehrerinnen und Lehrer. Während sich dieser Sachverhalt unter DDR-Bedingungen nicht nur als funktional, sondern auch als sperrig gegenüber ideologischen Vereinnahmungen gezeigt hat, wirkt er sich nun als widerständig gegenüber den westimportierten Reformkonzepten aus, die von Lehrerfortbildnern, Erziehungswissenschaftlern und Landesinstituten propagiert werden.

3. Fazit

Welche Anregungen für die schultheoretische Diskussion können aus dieser Analyse gezogen werden? Ich konzentriere mich auf drei Punkte:

(1) Mir scheint, die Analyse hat vor allem darauf aufmerksam gemacht, daß wir es trotz aller Hektik, trotz allen Wandels mit einem hohen Maß an Kontinuität in den Schulen der ehemaligen DDR zu tun haben. Ich denke, man kann sogar die These wagen, daß innerhalb des gesamten gesellschaftlichen Umbruchs das Schulwesen ein Hort relativer Stabilität geblieben ist. Wenn das so stimmt, dann gilt es, solche Stabilität auch schultheoretisch zu erklären. Ich halte dies zunächst einmal für einen Hinweis darauf, daß allzu schlicht gedachte funktionalistische Konzepte hier nicht weiterhelfen: Wenn sie die Existenz eines Schulsystems aus dessen Leistung für eine jeweils existierende Gesellschaftsformation ableiten, können sie die relative Stabilität von Schule bei Transformation des Systems nicht erklären. In erheblich komplexeren Analysen müßte gefragt werden, ob nicht unterschiedliche politische Systeme ähnliche oder gar gleiche Funktionsleistungen von der Schule erfordern. Doch solche komplexeren Funktionsanalysen stehen noch aus.

(2) Ich denke, die skizzierte Entwicklung der ostdeutschen Schulen bietet völlig neues Material, um die Diskussion über die „relative Autonomie“ der Schule neu aufzurollen. Diese schultheoretische Denkfigur wurde bereits von THEODOR LITT (1918/1965) gebraucht, BOURDIEU/PASSERON (1971) haben sie sozialwissenschaftlich ausformuliert. Wichtig dabei ist die Vorstellung, daß das Bildungssystem aufgrund seiner spezifischen Aufgaben Eigenstrukturen und Eigengesetzlichkeiten ausgebildet hat, die längerfristig stabil bleiben und den gesellschaftlichen und politischen Einflüssen nur sehr zögerlich folgen. Zu fragen ist nun, ob diese „relative Autonomie“ – in welcher modifizierten Weise auch immer – auch für die Praxis des Volksbildungssystem der DDR gegolten hat – und ob die dabei erhalten gebliebenen Eigenstrukturen nun den Übergang in das andere gesellschaftliche System erleichtern.

(3) Und schließlich hat mich während der Arbeit an dieser Analyse immer wieder ein Gedanke beschäftigt, den ich systematisch noch nicht recht zuordnen kann – der aber viel-

leicht trotzdem anregend ist: Wir analysieren diesen „Fall“ vor allem als einen Übergang von dem einen politisch-ökonomischen System in das andere, dabei sind uns die *Unterschiede* zwischen diesen Systemen sehr präsent. Vielleicht ist aber die Gemeinsamkeit der Systeme schultheoretisch viel wichtiger: daß es sich bei beiden Teilen Deutschlands um entwickelte, arbeitsteilige Industriegesellschaften gehandelt hat, die ein darauf passendes Schulsystem ausgebildet haben. Vielleicht liegt der schultheoretisch bedeutsame Unterschied gar nicht so sehr in den unterschiedlichen politischen Systemen, sondern viel stärker im *Modernitätsrückstand* der ehemaligen DDR (vgl. ZAPF 1991). Diesen Modernitätsrückstand gibt es ja nicht nur in den Fabriken, sondern eben auch in den Schulen: Die pädagogischen Konzepte, die schulischen Verkehrsformen erinnern mich immer wieder an meine eigene westdeutsche Schülerzeit in den 50er und 60er Jahren. Diese pädagogische Praxis geriet dann in den 70er Jahren in Westdeutschland in die radikale Kritik, während sie innerhalb der DDR unkritisiert bleiben mußte. Kurz: Vielleicht haben wir es hier nur in zweiter Linie mit einem Folgeproblem des politischen Systemwechsels zu tun, in erster Linie aber mit einem Modernisierungsprozeß, der sich unter den neuen Bedingungen im Zeitraffertempo vollzieht.

Literatur

- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1978 (2. Aufl.).
 BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971.
 BOWLES, S./GINTIS, H.: Pädagogik und die Widersprüche der Ökonomie. Das Beispiel USA. Frankfurt/M. 1978.
 DREWS, U.: Rückblick, kritische Bilanz, neue Horizonte in Unterstufe und Unterstufenforschung. In: Unterstufe/Grundschule in Ost und West. Berlin 1990, S. 23–28.
 FEND, H.: Theorie der Schule. München 1981.
 FUHRMANN, E.: Schultheoretische und schulreformerische Probleme des Strukturwandels des Bildungswesens in den neuen Ländern. In: Arbeitsgruppe der DgFE (Hrsg.): Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I. Weinheim 1992, S. 161–175.
 FURCK, C.-L.: Innere oder äußere Schulreform? In: Fürstenau, P. u.a.: Zur Theorie der Schule. Weinheim 1969, S. 115–134.
 HOFMANN, J./TIEDTKE, M.: Thesen zur Erziehungsauffassung, Versuch einer Alternative. In: LAND, R. u.a.: Aufbruch in die Zukunft. Berlin 1990, S. 130–176.
 LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: Schule im historischen Prozeß. Frankfurt/M. 1983.
 LITT, TH.: Eine Neugestaltung der Pädagogik (1918), wiederabgedruckt in: Pädagogik und Kultur. Kleine Pädagogische Schriften 1918–1926, hrsg. von F. NICOLIN. Bad Heilbrunn 1965.
 NYSEN, E.: Schule im Nationalsozialismus. Heidelberg 1979.
 PÄDAGOGISCHES LANDESINSTITUT BRANDENBURG (PLIB): Die Arbeit des PLIB: April 1991 – Juli 1992, Ludwigsfelde 1992.
 SCHWEITZER, J.: Überall offene Türen – ein Reisebericht. In: Pädagogik, 42. Jg., Heft 3/1990, S. 33–35.
 Sozialistische Einheitspartei Deutschlands: Programm (1976 verabschiedet). Berlin 1989.
 TILLMANN, K.J.: Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Frankfurt/M. 1976.
 TILLMANN, K.J. (Hrsg.): Schultheorien. Hamburg 1987.
 VOLLSTÄDT, W.: Reformen in Schule und Unterricht – Ansatzpunkte aus didaktischer Sicht. In: OBERLIESEN, R. u.a. (Hrsg.): Schule Ost – Schule West. Hamburg 1992, S. 57–68.
 ZAPF, W.: Der Untergang der DDR und die soziologische Theorie der Modernisierung. In: GIESEN, B./LEGGEWIE, C. (Hrsg.): Experiment Vereinigung – ein sozialer Großversuch. Berlin 1991, S. 38–51.
 ZINNECKER, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim 1975.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik,
 Postfach 8640, W-4800 Bielefeld.

Städtischer Schulalltag im Wandel

Eine Lehrerperspektive

Die Schule gehört zu den wenigen Institutionen, die in dem zerfallenden Staatswesen und der kollabierenden Gesellschaft der DDR funktionstüchtig blieben und die den strukturellen Umbau, der nach der staatlichen Einheit Deutschlands einsetzte, mehr oder weniger unbeschadet überstanden haben. Die Resistenz der Schule gegenüber den äußeren Umbrüchen überrascht und ist ein Indiz für die Eigengesetzlichkeit, die im Inneren der Schule in offenbar viel stärkerem Maße vorhanden ist, als gemeinhin angenommen wird. Damit dürften sich vor allem marxistische Interpretationsraster des Zusammenhanges von Schule und Gesellschaft als untauglich erwiesen haben. Die Gesellschaft war und ist in einer tiefgreifenden Wandlung begriffen, aber im Schulwesen blieben radikale Veränderungen oder Revolutionen bisher aus. Die Art und Weise, in der der einzelne die Schule erlebt, in der er in ihr lebt, arbeitet und lernt, hat sich grundsätzlich wenig verändert. Im Herbst 1989 brachen zwar institutionsspezifische Verhaltensmuster kurzzeitig auf, vieles deutet jedoch darauf hin, daß sie bald wieder in der alten Form und nur oberflächlich modifiziert genutzt wurden, um sich in der Institution Schule zurechtzufinden: Wie früher konstruieren die Lehrer heute in ihren beruflichen Alltag eine zweite Wirklichkeit, die sie den unterrichtlichen Lehr- und Lernprozessen so überlagern, daß diese zur Nebensache werden. Die Schüler konstruieren demgegenüber fast nach Belieben viele Wirklichkeiten, in denen sie jeweils ganz und gar leben. Die gegenwärtigen Schwierigkeiten der Lehrer liegen vor allem in der Verunsicherung begründet, die sie erfahren, weil ihre zweite Wirklichkeit, die mit dem Unterricht wenig, mit dem Dienstherrn und dem Umgang mit ihm aber viel zu tun hatte, durcheinandergeriet. Die Verunsicherung der Lehrer wiederum ist eine Ursache, vielleicht die wichtigste, für die allerdings vergleichsweise geringen Schwierigkeiten, die die Schüler mit den Veränderungen im Schulalltag haben. Für die Schüler sind jene Probleme gravierender, die durch die verschlechterte soziale Situation ihrer Eltern und die verschlechterten Freizeitmöglichkeiten entstanden, was sich in bedrückender Weise in der größten Satellitenstadt Europas, Berlin-Marzahn, zeigt, die schon immer eine desolate Infrastruktur aufwies und jetzt auch durch Massenarbeitslosigkeit gekennzeichnet ist.

Schule ist im Kern, das heißt hinsichtlich der schulspezifischen Muster, nach denen sich die an ihr Beteiligten verhalten, Schule geblieben! Keine Strukturreform und kein Politiker konnten daran bisher etwas ändern. Natürlich gab es Wandlungen im Schulalltag. Daß sie das, was Schule ausmacht, aber so wenig zu berühren scheinen, ist ein Phänomen, das Schulpraktiker wie Schultheoretiker maßlos enttäuschen oder in helle Begeisterung versetzen sollte, dem man schlichtweg nicht gelassen gegenüberstehen kann.

Wenn wir im folgenden von den Wandlungen im Schulalltag erzählen und zu zeigen versuchen, daß sie ohne gravierenden Einfluß auf konstitutive Invarianten von Schule blieben, haben wir vor allem die Ereignisse an einer bestimmten Schule Berlin-Marzahns im Auge. Diese zehnklassige Allgemeinbildende Polytechnische Oberschule (POS) hob sich

während ihres etwa zehnjährigen Bestehens – sie wurde im Jahre 1991 aufgelöst und in eine Grundschule umgewandelt – durch nichts aus der Vielzahl der Marzahner Schulen hervor. Die Perspektive, aus der wir erzählen, bleibt aus zwei Gründen auf die des Lehrers beschränkt: Zum einen verfügen wir über keine eigenen methodisch abgesicherten Untersuchungen darüber, wie Schüler und Eltern die Wandlungen an der Schule erlebten. Zum anderen schienen uns Äußerungen dieses fremden Erlebens derart unspezifisch gewesen zu sein, daß sich vorschnelle Interpretationen und Verallgemeinerungen von vornherein verboten. So mögen die Schwierigkeiten des Perspektivenwechsels und Fremdverstehens ein Indiz dafür sein, daß der Lehrer mit sich selbst „genug zu tun“ hatte, als daß ihm die Schüler- wie die Elternschaft etwas anderes als bloße Irritationsfelder sein konnten.

Potemkinsche Dörfer

Im Juni 1989 fand in der DDR der letzte sogenannte Pädagogische Kongreß statt. Es handelte sich um keine wissenschaftliche Veranstaltung oder zwanglose Zusammenkunft von Schulleuten, sondern um die Generalprobe für den nächsten geplanten SED-Parteitag; nicht umsonst präsierte die Führungsriege der SED bei diesem, ihrem letzten großen Selbsttäuschungsversuch. Es war der neunte Kongreß dieser Art. Zwischen ihm und seinem Vorgänger lagen elf Jahre, in denen sich der DDR-Gesellschaft erheblich verändert hatte, in denen die Nöte und Defizite des starren Schul- und Bildungssystems und die Notwendigkeit von Reformen immer deutlicher zutage traten, in denen aber schul- und bildungspolitisch wenig geschah. Die Mächtigen im Lande schwiegen oder ergingen sich in immer gleichen Floskeln, und so empfanden all jene, die das Gute stets von oben erhofft hatten, diesen Zeitraum als schier endlos. Entsprechend groß waren die Erwartungen an den Kongreß. Die treuen Parteigänger sehnten sich nach neuen, ermutigenden Orientierungen. Andere sehnten sich nach einer Fernwirkung der Politik GORBATSCHOWs und erwarteten deutliche Anzeichen für die ausstehende Demokratisierung der Gesellschaft. An den Schulen war man sich sicher, daß etwas passieren wird. Zwar tuschelte man dort schon zu Beginn der achtziger Jahre hinter vorgehaltener Hand, daß Reformen zunächst eine „biologische Lösung“ erfordern – ein wenig charmanter Hinweis auf das Alter und die starke Hand der Regentin MARGOT HONECKER. Aber es war aber völlig unvorstellbar, daß dieses Jahrzehnt spurlos an den Regierenden vorübergegangen sein könnte.

Die einzigen Spuren jedoch waren die der Vergreisung. Am ersten Tag des Kongresses zeichnete sich ab, daß alles so bleiben würde, wie es immer war: Selbstthuldigungen für eine selbstverständlich erfolgreiche Bildungspolitik überboten einander, und selbst die größten Deformierungen des Schulwesens formulierte man positiv im altbekannten Stil des „Noch-besser-machen-Müssens“. Es war ein absurdes, lächerliches Schauspiel. An den Schulen reagierte man sofort mit Resignation, Sprachlosigkeit und dem Gefühl, die Spitze des Staates sei nicht mehr zurechnungsfähig. Selbst „Rote Socken“ und Scharfmacher fanden wenig, was sich für Agitation und Propaganda geeignet hätte.

Zum Glück konnte man sich in die unmittelbar bevorstehenden Sommerferien retten. Die Reisezeit begann. Zehntausende DDR-Bürger verließen über Ungarn, Prag oder Warschau für immer das Land.

Wie in jedem Jahr traten in der letzten Woche des August die Lehrerkollegien zusammen, um das kommende Schuljahr vorzubereiten. Es sollte mit einem Novum beginnen. Denn zum ersten Mal verfügten die staatliche und die SED-Parteileitung der Schule über

keine zentral ausgegebenen ideologischen Argumentationshilfen zu aktuellen politischen Ereignissen – mit der Folge, daß an den Schulen die Ausreisewelle mit keinem Wort öffentlich erwähnt wurde. Auch die Medien schwiegen. Die Lehrerschaft akzeptierte die Tabuisierung dieses Themas, versuchte nach Kräften, die gespannte Lage im Land zu ignorieren, und verfiel in Hilflosigkeit. Aber die Luft knisterte. Das Fernsehen der DDR wiederholte mehrere Male einen chinesischen Propagandafilm über die Ereignisse auf dem „Platz des Himmlischen Friedens“. Die Warnung wurde verstanden. In die Schulen zog Lethargie ein. Man wartete.

Der 40. Jahrestag der Gründung der DDR kam näher und sollte an den Schulen gebührend gewürdigt werden. An der Marzahner Schule, von der wir hier erzählen, feierte man dieses Ereignis in Form einer „Festwoche“. Trotz oder wegen der allgemeinen Stimmungslage des September vermochte dort niemand mehr, die bereits im Mai und Juni von der Deutsch- und der Musiklehrerin erarbeiteten und von der Direktorin und der Parteisekretärin genehmigten Programme entscheidend zu verändern. So nahmen jeweils nach dem Unterricht die Feierlichkeiten in schönster Regelmäßigkeit ihren Lauf: Schüler räumten Möbel, Tische, Lautsprecher und Mikrofone. Lehrer halfen und versuchten, dem Ganzen etwas Nützliches abzugewinnen. In stiller Übereinkunft bemühte man sich wieder einmal, der einstündigen Veranstaltung, die die Festwoche eröffnete, das Politisch-Dekorative zu nehmen und allgemeine Lebensfreude zu artikulieren. Der Chor mied die einschlägigen Lieder über die Schönheiten des sozialistischen Aufbaus und sang die vermeintlich unverfänglichen. Die Schüler der unteren Klassen trugen selbstverfaßte Gedichte vor, über die wegen ihrer goldig-naiven Inhalte gelacht werden durfte. Andere konzertierten und zeigten, was sie an den Musikschulen gelernt hatten. Der bunte Querschnitt von Darbietungen war so recht geeignet, Eltern stolz zu machen. Die älteren Schüler zogen es vor, zu dieser Veranstaltung gar nicht zu erscheinen; die Teilnahme war ihnen freigestellt.

Der Höhepunkt aller Unannehmlichkeiten, der sogenannte Agitatorenwettstreit, fand am zweiten Tag statt. Die Direktorin, die Parteisekretärin und die Lehrerin für Staatsbürgerkunde hatten gemeinsam Fragen zu Problemen der aktuellen Politik formuliert, denen sich die Schüler argumentativ stellen sollten. Da sich kein Schüler bereitwillig fand, wurden kurzerhand die „Agitatoren“, Mitglieder der gewählten Pioniergruppen-Räte bzw. FDJ-Leitungen, verpflichtet. Während die Schulleitung diesem Ereignis ein hohes Niveau „mit guter Aussicht auf Traditionsverwertung“ bescheinigte, beschlossen Lehrer und Schüler, lediglich auf zu große Diskussionsgruppen und zu komplexe Themen zu verweisen, ansonsten aber über diesen Tag zu schweigen. Normalerweise fand an den Schulen an jedem zweiten Mittwoch ein Pionier- bzw. FDJ-Nachmittag statt, den der Klassenlehrer durchzuführen hatte. Das war ungeschriebenes Gesetz. In einer solchen Festwoche stand jedoch der hauptamtliche Pionierleiter der Schule in der Verantwortung. Dieser hatte einen „Stemmarsch“ auf ein kleines Dorf am Rande Berlins, in der Nähe von Marzahn, geplant und mit den FDJlern, den älteren Schülern der Oberstufe, vorbereitet. Die jüngeren, die Pioniere, tobten anhand von Wegeskizzen laut durch die Landschaft, freuten sich über die Abwechslung und das Abenteuer und wurden am Ziel mit Essen, Trinken und einer Disco auf dem Feld erwartet – eine übermütige Feier im kühlen Oktober. Die ersten Lehrer fingen an zu murren: über den Sinn und Unsinn dieser Woche, über vergeudete Kraft und Zeit.

Aber die Festlichkeiten zu Ehren der Republik sollten noch zwei Tage währen; man mußte ja öffentlich seinen Willen kundtun, die Staatsfeierlichkeiten angemessen zu begehen. Quantität war gefragt. Am nächsten Tag fand ein „Tag der offenen Tür“ statt. Die

Lehrer konnten sich und ihr Unterrichtsfach vor interessierten Eltern und Schülern ins rechte Licht rücken, wozu sie viel Zeit und Kreativität investierten. Ein Appell beendete am Morgen vor dem 7. Oktober die Schulfestwoche. Schüler und Lehrer standen auf dem asphaltierten Schulhof inmitten elfgeschossiger Wohnhäuser. Fahnen wurden gehißt. Die Ansprache der Direktorin war, wie üblich, voller Phrasen und tödlich langweilig. Man sang ein Lied, und nach fünfzehn Minuten war alles vorbei. Es folgten noch drei Stunden Unterricht. Jeder freute sich auf die kommenden freien Tage. Die Lehrer warnten einander noch einmal davor, am 7. oder 8. Oktober auf den Alexanderplatz zu gehen: Man habe gehört, die Polizei sei besonders gerüstet.

Im letzten Jahr der DDR waren 47 Prozent der in Berlin-Marzahn tätigen Lehrer jünger als dreißig Jahre.¹ Auch an der Schule, von der hier erzählt wird, arbeiteten vor allem junge Lehrer, deren je individuelle, aber DDR-spezifische Lehrer-Sozialisation im allgemeinen noch nicht abgeschlossen war, was ein Grund gewesen sein mag, daß die Jubiläumsfeierlichkeiten nicht allzu ernst genommen wurden. Die heute grotesk anmutende Schulfestwoche kann als Beispiel dafür gelten, daß sich Lehrer staatsbürgerlicher Lobgesänge und einiger vermeintlich notwendiger Symbolhandlungen durchaus enthalten und sich unpolitisch gebärden konnten, was sie jedoch oft nicht davor bewahrte, in zumeist geschmacklose Albernheiten oder Zynismen zu verfallen. Offenbar existierten funktionstüchtige Verhaltensmuster für den Umgang mit der Macht. Waren diese Verhaltensmuster aufgrund des relativ geringen Lebensalters der Lehrer vielleicht auch nicht lehrerspezifisch, so waren sie doch DDR-spezifisch, zumindest aber typisch für das Verhalten in obrigkeitsstaatlichen Institutionen. Wenn sich die Lehrer nicht ohne Wenn und Aber Partei und Staat verschrieben hatten und nicht mit der politischen Führung der Schule identisch wurden, zwang sie ihr Berufsalltag, die Gratwanderung als (ein verschleißendes) Lebensgefühl und Berufsmodell zu kultivieren: Sie mußten lavieren zwischen dem Ansinnen derer, die die SED-Bildungspolitik zu realisieren versuchten, d.h. Individuen politisch, ideologisch und ökonomisch verfügbar machen wollten und deswegen filigran gearbeitete Weisungs- und Kontrollmechanismen in Gang hielten, und dem „gesunden Menschenverstand“, auf den sie sich selbst – mangels lebendiger pädagogischer Konzepte – beriefen, wenn sie sich einem undifferenzierten pädagogischen Ethos verpflichtet fühlten. Das von Lehrem selbstironisch gebrauchte geflügelte Wort, „Schule könnte so schön sein, wenn bloß die Schüler nicht wären“, erlebte zu DDR-Zeiten bei dem lavierenden Teil der Lehrerschaft eine bitterböse Umkehrung: „Schule könnte schön werden, wenn es nur die Schüler gäbe.“ Der ungewollte Umgang mit der Heiligen Allianz von staatlicher Leitung, SED-Parteileitung, Gewerkschaftsleitung und hauptamtlicher Leitung der Kinder- und Jugendorganisation (Pionierleiter) bestimmte den schulischen Alltag eines Lehrers häufig stärker als die Schüler und der Unterricht. Vor allem dann, wenn es galt, Kampagnen, diverse Staatsfeierlichkeiten oder politisch besonders hoch angebundene Forderungen wie die nach „ideologisch und erzieherisch wirksamen ‚Tagen der Wehrbereitschaft‘“ abzuarbeiten, blieben für die Schüler und den Unterricht wenig Zeit und Kraft. Der alltägliche Umgang mit der Macht ließ den Lehrer eine zweite Wirklichkeit konstruieren, eine Potemkinsche Welt von fiktiven Zwecksetzungen und Zweckrealisierungen, die mit der unterrichtlichen Realität und dem konkreten Umgang mit den Schülern kaum noch etwas zu tun hatte. Diese Scheinwelt war jedoch insofern Wirklichkeit, als sie erhebliche Wirkungen auf die

1 Vgl. Mitteilung auf einer Marzahner FDGB-Veranstaltung im September 1989; eigene Mitschrift – G. R.

Schulatmosphäre sowie den sozialen und den psychischen Habitus der Lehrer und Schüler hatte.

Plötzliche Unordnung

Die Wochen und Monate des neunundachtziger Herbstes brachten die umfassende Destruktion dieser zweiten Wirklichkeit mit sich. Die staatliche und die politische Führung der Schule zerbröckelte. Allenthalben zeigte sich ein rapider Machtverlust. Weil sie von niemandem mehr verlangt wurden, fielen die verschiedenen außerunterrichtlichen Aktivitäten einfach weg. Plötzlich hatte man an den Nachmittagen des Montag und Mittwoch weder Versammlungen zu besuchen noch FDJ-Veranstaltungen zu betreuen. Auch waren die sich überschlagenden Ereignisse wenig dazu angetan, sich gründlich auf den Unterricht vorzubereiten. So sank die wöchentliche Arbeitszeit des Lehrers von 45 bis 50 Stunden im September auf 25 bis 30 Stunden im Dezember.²

Die Ereignisse im Land bewirkten eine tiefe Verunsicherung der Lehrerschaft, von der die Schüler nicht unbeeindruckt blieben. Trotzdem oder gerade deshalb stellte die Schule für jeden Beteiligten einen Ruhepol dar. Man konnte sich des Eindrucks nicht erwehren, Lehrer und Schüler würden das Schulhaus nur deswegen betreten, weil sie sicher sein konnten, dort Gewohntes und Stabilisierendes wiederzufinden und nichts Irritierendem zu begegnen. Die Implosion der DDR-Gesellschaft, die sich für die meisten DDR-Bürger als eine Explosion von Informationen über dieselbe darstellte, überforderte jene Lehrer, deren Weltbild auf Grund ständigen Lavierens zwischen Macht und Ethos von Harmonieseekund und Konfliktverbot geprägt war. Die anderen, die auf die Macht gesetzt hatten, waren angesichts des Machtverfalls ohnehin in ihren Grundfesten erschüttert.

Die Schüler ahnten oder wußten, daß ihnen die erdrutschartigen gesellschaftlichen Ereignisse von ihren Lehrern ebensowenig verständlich gemacht werden konnten wie von ihren Eltern. Sie fragten nicht. Die Lehrer diskutierten nicht. Man sprach verhalten und war froh, sich etwas erholen zu können. Die Schule war wie ein Hort geschützten Wohnens mit eigenartigen Solidarisierungseffekten zwischen Lehrern und Schülern gerade an jenen Stellen, wo viel eher mit einem Aufbrechen der latenten Konflikte zu rechnen war. Beispielsweise gab es im Staatsbürgerkunde-Unterricht jener Marzahner Schule kaum ernsthafte Auseinandersetzungen um die alten Lehrinhalte und Indoktrinationsmethoden und den scheinbar nahtlosen Übergang des Unterrichts zu den ehemals verpönten Themen der Marktwirtschaft und bürgerlichen Demokratie. Es überraschte, daß die Schüler die ungeliebte Lehrerin schonten und sich aller Vorhaltungen generös enthielten. Die allgemeine und allumfassende Verunsicherung ließ keine Fronten aufbrechen.

Unterdessen gingen andere auf die Straße. HONECKER wurde gestürzt. Sein untreuer Kronprinz versuchte, das Land mit seinem Lächeln zu beglücken, bewirkte aber nur allgemeine Verärgerung. Sein Jagd- und Kampfgefährte, Chef der Einheitsgewerkschaft FDGB, stolperte – wie andere auch – in die Untersuchungshaft. Seine MARGOT zog sich klammheimlich ins Privatleben zurück. Das Fernsehen brachte Sensationsberichte über Wandlitzer Wasserhähne aus Edelstahl.

Was tat die politische Führung der Schule in dieser Zeit? Am letzten Montag des Oktober fand an der Marzahner Schule das letzte „Parteilehrjahr“ statt. Hierbei handelte es sich

2 Das konnte ich (für mich selbst) anhand meiner Terminkalender etc. recht genau rekonstruieren – G. R.

um eine monatliche politische Bildungsveranstaltung der SED, wo festgelegte Katechismen abgearbeitet wurden und sporadisch debattiert werden konnte, wenn man keinen Betonkopf vor sich hatte. Alle Lehrer, auch Nicht-SED-Mitglieder, waren per Dienstanweisung genötigt, regelmäßig teilzunehmen. Die Parteisekretärin sprach dunkel von einer „gemeinsamen staatsbürgerlichen Bewegung“ und gab ihrer Gewißheit Ausdruck, daß mit dem neuen Generalsekretär alles gut werden würde. Am Montag vor dem Fall der Mauer konnte man in einer der letzten Gewerkschaftsversammlungen die freiwillige Aufgabe alter „Kampfpositionen“ erleben: Die Gewerkschaftsleitung solle von der Schulleitung getrennt und unabhängig von ihr werden. Gleichfalls wollte man die Schule und die Pionier- bzw. FDJ-Organisation voneinander lösen. Plötzlich wurden sogar tarifrechtliche Fragen sowie die Notwendigkeit eines Funktionsplanes für Lehrer erörtert. Man fragte: „Was hat uns gehindert, schöpferisch zu sein?“ „Welche Erziehungsaufgaben haben wir?“ Im November verkündete die Direktorin Vorschläge zur „Erhöhung der Effektivität des Lernens an der Schule“. Als hätte sie es von den Regierenden schnell gelernt, sanktionierte sie im nachhinein das, was ohnehin schon längst Usus war, indem sie es selbst forderte, zum Beispiel die Freiwilligkeit außerunterrichtlicher Schülertätigkeit. Und wie um zu beweisen, daß das Leben bessere Geschichten schreibt als jede Dichtung, schlug sie auch noch vor, das „Traditionszimmer“ der Pioniere und FDJler, einen kleinen Raum, in dem Zeichnungen, Bücher, Wimpel etc. aufbewahrt wurden und offizielle Zusammenkünfte von Pionieren und FDJlern stattfanden, zukünftig als Lehrer-Raucherzimmer zu nutzen. Gleichzeitig leistete sie sich die großzügige Geste, den Schülern einen Raum als Schulclub zu übergeben, den diese vor Monaten eigenhändig renoviert und seitdem erfolglos für sich beansprucht hatten.

In der Nacht zum 10. November 1989 fiel die Mauer. Die Schüler freuten sich. Viele Lehrer jedoch zeigten sich verängstigt. Sie konnten das alles nicht glauben und erwarteten voller Skepsis staatliche Restriktionen. Die wenigsten verabredeten sich zu einem gemeinsamen Westberlin-Besuch. Der nächste Tag, ein Sonnabend, brachte die spannende Frage, wer von den Lehrern und Schülern schon drüben gewesen oder, da die Schule halbleer war, immer noch dort sei. Später ließ die Schulverwaltung verlauten, daß fehlende Schüler „stichhaltige Entschuldigungen“ vorzulegen hätten, ohne mitzuteilen, welche Gründe des Fehlens möglicherweise nicht stichhaltig seien. Jedoch strafte man die Anweisung mit allgemeiner Nichtachtung. Die Ängstlichen unter den Lehrern sahen schon Anzeichen dafür, daß die Schule aus den Fugen zu geraten drohe. Sie fiel beispielsweise der alljährliche, stets für außerordentlich bedeutsam erklärte „Rezitatorenwettstreit“ der Schüler einfach aus, ohne daß jemand auf den Gedanken gekommen wäre, die bereits investierte Arbeit der Schüler zu würdigen.

Die Angst vor einem drohenden Chaos verstärkte sich, als sich im Zusammenhang mit den Ereignissen um den unterrichtsfreien Sonnabend der Zerfall der Volksbildungsstrukturen offenbarte. Vor allem außerhalb Berlins schickten die Eltern ihre Kinder an den Sonnabenden einfach nicht mehr in die Schule, weil sie es vorzogen, mit der ganzen Familie in den Westen zu fahren und sich das begehrte „Begrüßungsgeld“ abzuholen; nur für anwesende Familienmitglieder gab es nämlich die 100 DM. Die erste wesentliche Veränderung im Schulalltag der „Wende“-Zeit, die Fünf-Tage-Unterrichtswoche, die man den Eltern noch im Juni, auf dem Pädagogischen Kongreß, mit der Berufung auf „Gesetzmäßigkeiten des Lernprozesses“ verwehrt hatte,³ war somit gewiß kein Erfolg von Demokratisierungs-

3 Vgl. MARGOT HONECKER: Unser sozialistisches Bildungssystem – Wandlungen, Erfolge, neue Horizonte. In: Pädagogik 44 (1989) 7/8, S. 589.

bemühungen des Herbstes, sondern eher eine „Kopfgeld-Angelegenheit“. In weiten Teilen des Landes war der Unterricht sonnabends nicht mehr gesichert. Weil die zentralistische Struktur der Volksbildung mit dem Rücktritt der Ministerin ihr Zentrum verloren hatte, lag es im Ermessen der fünfzehn Bezirksschulräte zu reagieren. Einige erklärten den Sonnabend, dem Druck der Straße folgend, einfach für unterrichtsfrei. Die durch die Ereignisse völlig überforderte Berliner Schulrätin überließ diese Entscheidung den einzelnen Schulen. An der besagten Marzahner Schule entschied man sich für den Unterricht. Die Auseinandersetzungen dauerten dort jedoch bis Weihnachten und waren einerseits geprägt vom Wunsch nach besseren Arbeitsbedingungen und andererseits vom Gefühl, man müsse den Schülern in dieser Zeit der zerfallenden gesellschaftlichen Strukturen und des Zusammenbrechens der Wert- und Orientierungsgrundlagen für individuelles Handeln wenigstens an der Schule die gewohnten sicheren Lebensumstände bewahren. Erst kurz vor Weihnachten gab es eine zentrale Entscheidung zugunsten der Fünf-Tage-Unterrichtswoche.

Unterdessen nahmen außerhalb der Schule starke basisdemokratische Reformbestrebungen ihren Lauf. Zahlreiche Initiativgruppen für eine radikale Bildungs- und Schulreform, die entweder neu entstanden oder seit längerem unter dem Dach der Kirchen als Oppositionsgruppen agierten, meldeten sich in allen Teilen des Landes zu Wort. Der Zusammenbruch der DDR setzte ungeahnte kreative Kräfte frei. Phantasien und Konzepte hatten Hochkonjunktur. Das Träumen war gesellschaftsfähig geworden. Laien und Fachleute debattierten in der Öffentlichkeit gemeinsam die großen klassischen pädagogischen Themen wie „Menschenbild“, „Bild vom Kinde“, „Lehrerethos“, „Bildung“ und „Lernen“, als hätten sie ihr Lebtag nichts anderes getan. Die Hauptziele der Initiativgruppen und vieler sich selbst bewußt gewordener Eltern bestanden in der umfassenden Demokratisierung der Volksbildung und der Schaffung solcher Bildungs-, Schul- und Unterrichtsstrukturen, die Individualität, Kreativität und soziales Engagement fördern. In den Schulen war von all dem wenig zu spüren. Man zog den Kopf ein.

Die Volksbildung hatte den ihren schon verloren und erwies sich ohne ihn als handlungsunfähig. Der Apparat mußte auf die Angriffe von unten reagieren, agieren konnte er längst nicht mehr. Er entließ die Kinder- und Jugendorganisation aus seiner Obhut, was sie augenblicklich vollständig bedeutungslos machte. Sehr schnell schaffte er die Prototypen schulischer Indoktrinationsversuche ab, die Wehrkunde und die Staatsbürgerkunde. Die mit dem Wegfall des Sonnabendunterrichts notwendig gewordenen Veränderungen in der Stundentafel hatten die Schulen selbst zu regeln; Vorgaben der Verwaltung bezogen sich nur auf die Zahl, nicht auf die Art der je Klassenstufe zu streichenden Unterrichtsstunden. Am Beginn des Jahres 1990 billigte man den Schülern zu, Russisch als erste Fremdsprache abzuwählen. Die Schüler freuten sich, den nicht sehr beliebten Unterricht loswerden zu können. Diese Entscheidung trug, so, wie die Einführung des Russisch-Unterrichts seinerzeit ein Politikum gewesen war, eindeutig politischen Charakter und erwies sich später als unzweckmäßig. Das Westberliner Schulgesetz setzt nämlich für den Realschulabschluß einen fünf Jahre währenden Unterricht in der ersten Fremdsprache voraus, der im Ostteil der Stadt nur im Fach Russisch zu erbringen war. Daß die Lehrer darauf und auf die Möglichkeit folgenswerer Fehlentscheidungen der Schüler sofort verwiesen und sich dabei am Westberliner Recht orientierten, belegt, daß der Gedanke an die Vereinigung Deutschlands und die damit verbundene Dominanz, wenn nicht gar Übernahme westdeutschen Rechts unter der Lehrerschaft Fuß zu fassen begann.

In diesen Wochen und Monaten wankten die Chefessel. Überall waren Legitimationsnöte spürbar. Auch an den Schulen stellten die Direktoren und ihre Stellvertreter die Ver-

trauensfrage. Erstaunlich wenige wurden negativ beantwortet. Offenbar war dem größeren Teil der Lehrerschaft eine funktionierende Schulleitung wichtiger als eine „unbelastete“. Im übrigen führte sich das Theater um die Vertrauensfrage dadurch selbst ad absurdum, daß man beim negativen Ausgang durchaus weiterhin im Amt bleiben konnte. Der Apparat reagierte nur auf massiven Druck der Elternschaft, wenn es darum ging, Schulfunktionären zu kündigen, die als Erfüllungsgehilfen der SED-Politik besonders unrühmlich aufgefallen waren. Dennoch war dies der Beginn des immer noch andauernden „Schulleiter-Karusells“. In seiner Konzeptionslosigkeit beugte sich der Volksbildungsapparat auch anderen Instanzen. So wurden noch in den letzten Tagen der Regierung MODROW Personen mit zweifelhafter Eignung und Qualifikation in den Schuldienst übernommen: ehemalige FDJ-Kader, frühere Mitarbeiter von SED-Kreis- und -Bezirksleitungen, Angehörige des Ministeriums für Staatssicherheit, der Nationalen Volksarmee und des Staatsapparates – die sogenannten MODROW-Lehrer.

Frustrierendes Warten

Der Wahlkampf für die ersten freien Wahlen der DDR-Volkskammer begann. Bildungs- und schulpolitische Themen wurden in ihm nicht aufgegriffen. Sie erwiesen sich als nicht wahlkampftüchtig. An den Schulen versickerten die ohnehin schwachen Ansätze von Innovationen. Man wartete auf den Ausgang der Wahlen und erhoffte sich von der neuen Regierung entscheidende schulpolitische Vorgaben. Weil aber mit dem Wahlergebnis die Weichen für die rasche Vereinigung Deutschlands und die Übernahme bzw. den Aufbau eines föderal strukturierten Schulsystems gestellt waren, blieben solche schulpolitischen Vorgaben bis zur Konstituierung der neuen Länder und der Verabschiedung länderspezifischer Schulgesetze, also bis in das Jahr 1991 hinein, aus. Die Schulverwaltung, im wesentlichen noch mit dem im Zerfall begriffenen Volksbildungsapparat identisch, war auf sich allein gestellt und unfähig, eine wie auch immer geartete Schulstrukturereform effektiv vorzubereiten. Die anstehenden Probleme wurden „ausgesessen“. Unsinnige oder einander widersprechende Anweisungen erreichten die Schulen. Somit kam dem Lehrer sein Dienstherr als eine den schulischen Alltag zwar machtvoll bestimmende, aber immerhin berechenbare Instanz, von der man wußte, wie man mit ihr umzugehen hatte, vollends abhanden.

Das Fehlen politischer Vorgaben und die offensichtliche Inkompetenz der Verwaltung hatten unter der Lehrerschaft Irritation und Frustration zur Folge. Die Lehrer fühlten sich von den Politikern vergessen und von den Verwaltungsbeamten veralbert. Der Stimmungswandel war unverkennbar. Während die aus den Monaten des neunundachtziger Herbstes herrührende Verunsicherung die Hoffnung auf eine bessere Schule und die existentiell bedeutsame Gewißheit einschloß, Schule sei gesellschaftlich wichtig, gingen in den letzten Monaten der DDR diese Hoffnung und Gewißheit verloren. Als Reflex auf diese Entwicklung rief die Gewerkschaft trotzig-naiv die Lehrer auf, für höhere Gehälter zu demonstrieren, was in der Bevölkerung auf wenig Verständnis stieß. Der zu DDR-Zeiten stets sehr intensiv erlebte enge Zusammenhang von Schule und Gesellschaft begann sich, ebenso wie andere gesellschaftliche Zusammenhänge, aufzulösen und in neuen, ungewohnten Formen neu zu konstituieren. Nachdem noch ein Jahr zuvor sowohl das SED-Regime als auch DDR-Oppositionelle das Wohl und Wehe einer ganzen Gesellschaft an einem dubiosen Pädagogischen Kongreß festmachen wollten, war die Schule plötzlich zu einem nur

randständigen gesellschaftlichen Phänomen geworden. Im Jahr der deutschen Vereinigung spielte sie im öffentlichen Bewußtsein der Gesellschaft keine Rolle mehr. Die Lehrerschaft war auf sich selbst zurückgeworfen. Neue Themen gewannen an Bedeutung.

Im März 1990 wurden von den Schulämtern der Berliner Stadtbezirke die ersten Fragebögen an die Lehrer verteilt, mit denen politisch Belastete sowie Inoffizielle Mitarbeiter des MfS festgestellt werden sollten, um sie gegebenenfalls zu entlassen. Die Furcht vor Entlassungen grassierte und erstickte alle Ansätze einer Aufarbeitung der Vergangenheit und Diskussionen über die berufsspezifische und individuelle Verstrickung und Schuld im Keim. Die allgemeine Sorge um den Erhalt der Arbeitsplätze war jedoch weniger durch die politisch und moralisch relevante Vergangenheit der Lehrerschaft als vielmehr durch Probleme ihrer fachlichen Qualifikation und das Portemonnaie der Finanzminister begründet. In der DDR gab es ungefähr sechzig verschiedene, mit bundesdeutschen Standards mitunter nur schwer vergleichbare Berufsabschlüsse, die es gestatteten, in den Schuldienst zu gelangen. Die in den Klassen eins bis fünf unterrichtenden Unterstufen-Lehrer, die im Gegensatz zu ihren Kollegen aus der Bundesrepublik weder das Abitur noch ein Hochschulstudium aufweisen konnten, fragten sich: Werden unsere Abschlüsse anerkannt? Welche Möglichkeiten für Fortbildung und Zusatzstudien bestehen? Das mußten sich auch die Pionierleiter und die Lehrer für jene Fächer fragen, für die es in der Bundesrepublik kein Pendant gab, wie Staatsbürgerkunde und Russisch. Selbst Sportlehrer hatten ihre Schwierigkeiten und sahen sich später kaum nachvollziehbaren Entscheidungen der Berliner Schulverwaltung gegenüber: Hatten sie einen Abschluß als „Sportlehrer mit Diplom“ mit dem Studienfach „Trainingsmethoden“ erworben, mußten sie im Eilverfahren eine Zusatzprüfung ablegen, wohingegen der Abschluß als „Diplom-Lehrer für Sport“ mit dem Fach „Sportmethodik“ anerkannt wurde. Gravierend waren die Nöte der Deutsch- und Geschichtslehrer; sie wußten um die Unbrauchbarkeit der alten Lehrinhalte. Der Bedarf und das Interesse an Fortbildung, vor allem in den geisteswissenschaftlichen Fächern und in Fragen des gänzlich unbekannten bundesdeutschen Schulrechts, waren enorm. Da man aus DDR-Zeiten nur eine langfristige und sehr detaillierte Planung von Fortbildungsmaßnahmen kannte (so wußte die Autorin schon im Oktober 1989, daß sie im Februar 1992 die Kurse „Marxismus-Leninismus“ Nr. 2.2., 2.3. und 2.8. sowie den fachdidaktischen Kurs „Genetik“ Nr. 2.4.1.7.1. zu belegen habe), war die Verwunderung groß, als sich im Herbst 1990 herausstellte, daß erfolgversprechende zentrale Fortbildungskonzepte fehlten. Die Unterstufen-Lehrer Ost-Berlins beispielsweise, die sich als Grundschullehrer qualifizieren müssen, finden sich heute, im Frühjahr 1992, auf Wartelisten wieder, die bis zum Jahre 2002 datieren.

Bezeichnenderweise gab es bei aller Frustration Verständnis für die politischen Entscheidungsträger: Die im Rahmen der staatlichen Vereinigung Deutschlands auftretenden Probleme seien gar zu gewaltig, und man müsse den Politikern Zeit lassen, mit der neuen Situation fertig zu werden. Mit Blick auf die Landtagswahlen erwartete man, genauso wie vor den letzten Volkskammerwahlen, von der Politik Entscheidendes und ersehnte sich einen kompetenten Dienstherrn. Ein letztes Mal wurde das altbekannte Verhaltensmuster reaktiviert, darauf zu warten, daß das Gute und Vernünftige von oben käme. Heute scheint es, als wäre dieses Muster aufgebrochen und hätte einer tiefen Skepsis gegenüber der Politik, aber auch gegenüber der Schulverwaltung Platz gemacht.

Die durch die mannigfache Verunsicherung hervorgerufene, fortschreitende Angst um die eigene berufliche Zukunft beeinträchtigte das Schulklima, die Beziehungen der Lehrer untereinander und die Beziehungen der Lehrer zu den Schülern. Die Lehrer hatten das

Gefühl, zu Konkurrenten im Kampf um die Sicherung ihrer beruflichen Existenz zu werden, ohne das offen zugeben zu können oder zu wollen. Gegenüber den Schülern reagierte man häufig mit mehr oder weniger verdeckten verbalen Aggressionen („Wenn ihr nicht lernen wollt, werdet ihr unter den neuen Verhältnissen in der Gosse landen“), die die eigenartigen Solidarisierungseffekte aus der „Wende“-Zeit schnell ablösten, oder mit dem Rückzug aus pädagogischer Verantwortung („Macht, was ihr wollt, ich habe euch bloß Wissen zu vermitteln“).

Verwirrspiel

Im Herbst 1990 zeichnete sich für den Ostteil Berlins die Übernahme des Westberliner Schulrechts ab. Die entsprechenden sich konstituierenden Lehrer-, Schüler- und Elternorganisationen arbeiteten sich als Autodidakten in die ungewohnte Materie ein. Weder Lehrer, Schüler noch Eltern wußten, was die in der kommenden Zeit zu errichtenden Haupt-, Real- und Gesamtschulen bedeuten. Allein von der Grundschule und vom Gymnasium besaß man eine Vorstellung.

Von der Umstrukturierung des Schulwesens waren in Berlin-Marzahn 33.000 Schüler, davon 21.000 im Grundschulbereich, 3500 Lehrer sowie 52 zehnklassige Polytechnische Oberschulen, zwei Erweiterte Oberschulen mit elften und zwölften Klassen und fünf Sonderschulen betroffen.⁴ Die erste, zunächst für den November versprochene Schulnetzplanung verzögerte sich wegen der Wahlen bis zum Januar. Dieser Planung lag eine Elternumfrage zugrunde, bei der sich herausstellte, daß ungefähr 36 Prozent der Eltern die Gesamtschule, nur drei Prozent die Hauptschule, 24 Prozent die Realschule und 37 Prozent das Gymnasium für ihre Kinder favorisierten.⁵ Die auffallend hohe Quote der Gesamtschule erklärt sich bei Berücksichtigung der allgemeinen Unkenntnis der neuen Schulformen wohl nur mit einem weitverbreiteten Irrtum der Eltern, sie sei der gewohnten DDR-Einheitsschule sehr ähnlich. Erst im März 1991 trafen an der Schule Informationsblätter des Senats ein, die die Schultypen genauer erläuterten und für die Eltern bestimmt waren. Sie wurden jedoch, wie sich in späteren Elternversammlungen zeigte, kaum gelesen. Das mag genau wie das erstaunlich geringe Interesse der Eltern an solchen Informationsveranstaltungen ein Indiz dafür gewesen sein, daß die Eltern mit ganz anderen, schwerwiegenden Problemen ihres eigenen Hinüberwachsens in die neue Gesellschaft, vor allem mit Arbeitslosigkeit und finanziellen Sorgen zu kämpfen hatten. Überhaupt konnte man den Eindruck gewinnen, den Eltern falle es schwer, sich mit dem Gedanken anzufreunden, sie selbst – und nicht die Schule – seien für den Übergang ihrer Kinder in den neuen Schultyp verantwortlich. Aber auch bei den Schülern, die mit der auf sie zukommenden eigenen Entscheidung wohl einfach überfordert waren, stießen die spärlichen Informationen über das in Aussicht stehende Schulwesen auf wenig Interesse.

In Marzahn entstanden 32 neue Grundschulen, eine Haupt- und fünf Realschulen, eine Hilfsschule sowie neun Gesamtschulen und sechs Gymnasien.⁶ Für 1.800 Gymnasiasten fehlen in Marzahn die notwendigen Gebäude und Unterrichtsräume. Sie müssen zwischen Marzahn und anderen Stadtbezirken pendeln und mitunter einen täglichen Schulweg von zwei Stunden in Kauf nehmen. Aber auch innerhalb Marzahns machen sich die veränder-

4 Vgl. Mitteilung auf einer Dienstversammlung durch eine Bezirksschulrätin im Februar 1991; eigene Mitschrift – G. R.

5 Vgl. ebd.

6 Vgl. Information auf einer Dienstberatung durch die Schulleiterin, März 1991; eigene Mitschrift – G. R.

ten Schulwege bemerkbar: Da die Schüler nicht mehr, wie es früher üblich war, die nächstgelegene Schule besuchen, sind die öffentlichen Verkehrsmittel, Busse und Straßenbahnen, zu bestimmten Tageszeiten völlig überfüllt.

Bevor aber das neue Schuljahr begann, mußte die vor allem die Oberstufenlehrer betreffende Frage geklärt werden, welcher Lehrer an welcher Schule arbeiten wird. Das löste neue Unruhe aus. Am Ende des Jahres 1990 konnte man seine Wünsche in eine entsprechende Liste eintragen. Eine zweite Liste wurde nach dem Vorliegen der Schulnetzplanung im März 1991 erstellt, als für die meisten Schulen die Entscheidung getroffen war, in welchen Schultyp sie umgewandelt werden. Entweder teilte man mit, daß man am bisherigen Gebäude verbleiben wolle, oder man gab an, ob man an einem Gymnasium, an einer Gesamtschule usw. arbeiten wolle.

Für die Unterstufenlehrer gestaltete sich die Aufteilung relativ problemlos, da die bisherigen Unterstufenklassen als neue Grundschulklassen erhalten blieben. Als Kriterien kamen die Qualifikation, die Tätigkeit als Klassenleiter sowie soziale Belange ins Spiel. Ende April waren die Grundschulen belegt.

Schwieriger war das *Procedere* in der Oberstufe. Die neuen, zunächst für zwei Jahre eingesetzten Schulleiter sortierten gemeinsam mit der Schulverwaltung die neuen Kollegien vor. Hierbei spielten die Qualifikation (Hochschulstudium in einem oder in zwei Fächern), der persönliche Wunsch, ein ausgewogenes Verhältnis von männlichen und weiblichen Kollegen, soweit das in dem von Frauen dominierten ehemaligen DDR-Schulwesen überhaupt möglich war, und der zu erwartende Fortbildungsaufwand eine Rolle. Die ersten Informationen über dieses Personal-Puzzle erreichten die Schulen Ende Mai, erst drei Monate vor der „Stunde Null“. Danach deckten sich für die Gesamt- und die Hauptschulen Bedarf und Wunsch. An den Realschulen war ein Personaldefizit zu verzeichnen, an den Gymnasien ein Personalüberhang, was zur Folge hatte, daß Lehrer im ersten und zweiten Dienstjahr den Gymnasien nicht zugeordnet werden sollten. Ende Mai traten Vertreter der alten Schulleitung, der neuen Gremien und der neuen Schulen zusammen und diskutierten die Zuordnungen, wobei man sich vor allem um eine fachliche Einschätzung der Kollegen bemühte. Vorsichtig wurden politisch relevante Sachverhalte ausgespart. Als Ergebnis dieser Sitzungen konnte sich ein Drittel der Lehrerschaft als eingestuft betrachten. Für den Rest gestalteten sich die letzten Schulwochen nervenaufreibend. Gründe für die Nichteinstufung wurden nicht mitgeteilt. Erst in den letzten Tagen des alten Schuljahres wußte jeder Lehrer, an welcher Schule er arbeiten würde. Paradoxerweise fand sich fast jeder genau dort wieder, wohin er wollte. Es sah so aus, als wäre die Schulverwaltung an der Aufgabe gescheitert und hätte angesichts der rasant eilenden Zeit einfach resigniert. In den letzten Schultagen traten die neuen Kollegien zusammen und mußten die sie kurios anmutende Erfahrung machen, daß Rahmenlehrpläne noch immer fehlten. So war eine intensive fachliche Vorbereitung auf das neue Schuljahr nur den wenigen möglich, die sich selbständig um die nötigen Unterlagen bemühten.

Neubeginn

Im September 1991 erreichte ein nahezu beispielloses schulpolitisches und verwaltungstechnisches Experiment seinen Höhepunkt: Veränderte, teilweise gänzlich neue Bildungsinhalte, auf die viele Lehrer nur schlecht vorbereitet waren, sollten auf der Grundlage neuer schul- und verwaltungsrechtlicher Bestimmungen, die kaum jemand ausreichend kannte, umgesetzt werden. Neue, politisch und ideologisch unbelastete und deswegen

notwendigerweise unerfahrene Schulleiter, neu zusammengesetzte Lehrerkollegien sowie teilweise neu zusammengesetzte Schulklassen mußten in für sie unter Umständen neuen Umgebungen, d.h. fremden Schulgebäuden, zusammenarbeiten, zusammen lehren und lernen. Dabei war die materielle Ausstattung der Schulen noch mangelhaft. Es fehlten Lehrmittel und Lehrbücher, mitunter sogar die Stühle, und teilweise waren die notwendigen Umbauten und Renovierungsarbeiten noch nicht abgeschlossen. Für alle war alles fremd. Je nach Stimmungslage, die zwischen Lust auf Landnahme, Galgenhumor und Verbitterung wechselte, wurde das als verheißungsvoll, als eine Herausforderung an die organisatorischen Fähigkeiten oder als Vorprogrammierung chaotischer Zustände gewertet. Das eigentliche Erstaunliche dieser Zeit war die Tatsache, daß Schule stattfand. Man stellte sich auf das Chaos ebenso ein wie auf all die Wirren der „Wende“- und „Nachwende“-Zeit.

Abgesehen von den organisatorischen und sozialpsychologisch relevanten Problemen, die in relativ kurzen Fristen lösbar erscheinen, gibt es Probleme, die eine innere Schulreform, d.h. die Suche nach neuen Unterrichtskonzepten sowie deren praktische Umsetzung, erheblich erschweren. Während in den neuen Bundesländern die Angst vor einem drastischen Stellenabbau alles andere in den Hintergrund drängt, dominieren heute im Ostteil Berlins, der von gravierenden Kürzungen vorerst ausgenommen scheint, die Verunsicherungen, die im Zusammenhang mit Fortbildung und Karriere-Aussichten auftreten. Die Konstruktion einer zweiten Wirklichkeit, fernab von Unterricht, jedoch den schulischen Alltag des Lehrers bestimmend, gelang fast nahtlos. Eine Aufarbeitung der Vergangenheit, was immer man darunter verstehen mag, findet nicht statt. Die mit der Strukturreform des Schulwesens notwendig gewordene Durchmischung der Lehrerkollegien steht der notwendigen offenen Auseinandersetzung und Selbstfindung entgegen. Neue Konformität, falsche Solidarisierungen, verdeckte Konkurrenzkämpfe um die wenigen Möglichkeiten, die eigene berufliche Existenz zu sichern, ein tiefes Mißtrauen gegenüber Politik und demokratischen Instanzen sowie die erhebliche Unfähigkeit zu Politikbeteiligung und Demokratieausübung kommen hinzu. Man verdrängt, was war, und weiß nicht, was kommt. Sollte die Schulreform auf die Schaffung föderaler Strukturen, die Schaffung neuer Bildungsinhalte und den Stellenabbau beschränkt bleiben, ist sie in ihrer Substanz gefährdet.

Hoffnung, daß sie gelänge, machen die Schüler. Vielleicht aber wird es erst die nächste Schülergeneration sein, die nach der DDR-Vergangenheit fragt und Antworten ihrer Lehrer einfordert.

Anschrift der Autoren

Dr. Bernd-Reiner Fischer, FB Erziehungswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 9, O-1086 Berlin;

Dipl.-Lehrer Gundel Richter, 2. Gymnasium Berlin-Marzahn, Schragenfeldstr. 17, O-1140 Berlin.

Aus westlicher Sicht

Ein Bericht über Lehr-Erfahrungen im revolutionären Wandel

Beschäftigt als Hochschullehrer am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Fulda, habe ich in Potsdam und Berlin (Ost) dreimal einen Lehrauftrag im Rahmen eines mehrtägigen Blockseminars wahrgenommen. An den Seminaren nahmen jeweils zwischen 12 und 15 Studenten und Studentinnen¹ teil; sie wurden im Rahmen ihrer 4- bzw. 4 1/2-jährigen Ausbildung als zukünftige hauptamtliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in der sozialen Arbeit in der Trägerschaft der evangelischen Kirche bzw. deren sozialer Dienste qualifiziert. Den ersten Lehrauftrag hatte ich vor der Wende im Januar 1989 (unter den Bedingungen von Mauer, „Eisernem Vorhang“ und SED-Staat) in Potsdam, den zweiten Lehrauftrag in der Zeit der Wende im April 1990 (bei offenen Grenzen, mit Paßkontrolle, der ersten und letzten frei gewählten Regierung in der DDR, zur Zeit des Kommunalwahlkampfes) ebenfalls in Potsdam und den dritten Lehrauftrag nach der Wende (nach der Vereinigung/ dem Beitritt, nach der gesamtdeutschen Bundestagswahl) im Juni 1991 in Berlin (Ost). Einladende Institutionen waren in den Jahren 1989 und 1990 die „Ausbildungsstätte für Gemeindediakonie und Sozialarbeit“ in Potsdam und im Jahre 1991 der „Kirchlich-Diakonische Lehrgang“ in der „Stephanus-Stiftung“ in Berlin (Ost) (Weißensee); beide bildeten – auf einem Niveau zwischen höherer Fachschule und Fachhochschule – in Trägerschaft bzw. als Ausbildungsstätten der evangelischen Kirche für deren soziale Arbeit aus. Kirchliche Einrichtungen (Diakonie und Caritas) waren im dirigistischen, autoritären und entmündigenden Sozialstaatsmodell der DDR ein (vertraglich vereinbarter) bedeutsamer Träger sozialer Arbeit; vor allem in der Arbeit mit geistig und körperlich Behinderten, in der „sozialdiakonischen Jugendarbeit“, in der Heimunterbringung und Altenpflege. Die thematischen Schwerpunkte der Lehraufträge waren in ihren konkreten Schwerpunktsetzungen unterschiedlich akzentuiert – die Überschriften waren: „Grundlagen und Grundfragen sozialer Arbeit – Gemeinwesenarbeit“ und „Soziale Arbeit: Jugend/Jugendprobleme/Jugendarbeit“. Den Studenten sollten einige wesentliche Grundlagen und Kenntnisse der „Gemeinwesenarbeit“ und der „Jugendhilfe/-arbeit“ vermittelt werden. Es gab von den beiden Ausbildungsstätten keine inhaltlichen (reglementierenden) Vorgaben; die Ausgestaltung der thematischen Schwerpunkte, die Bearbeitung von Fragestellungen und didaktisch-methodischen Arrangements wurden mir überlassen. Lediglich der Zeitrahmen der Seminare und die Überschriften wurden vereinbart. Sie bezogen sich auf Bereiche und Defizite, die von den haupt- und ehrenamtlich Lehrenden in den beiden Ausbildungsstätten (so) nicht angeboten werden konnten, und gemeinwesen-orientierte Ansätze gab es in der Praxis nicht bzw. konnte es nicht geben.

Ich habe mich im Rahmen der Blockseminare jeweils mehrere Tage in Potsdam und Ostberlin aufgehalten und in den Ausbildungsstätten gewohnt. Bei dem täglichen Zeitaufwand für die Seminarangebote – die mehr als „Unterricht“ schulähnlich strukturiert und

1 Im weiteren Text sind mit Studenten immer auch Studentinnen gemeint.

vorgegeben waren – zwischen sechs und sieben Stunden gab es dennoch genügend Zeit und Möglichkeiten, mit Studenten und Dozenten der Ausbildungsstätten auch über die „stoffbezogene Seminarzeit“ hinaus fachliche und politische (wie auch private) Gespräche zu führen sowie in der freien Zeit Eindrücke zu sammeln. Ich will mich im folgenden auf die Skizzierung und Reflexion von zwei Erfahrungsbereichen beschränken: einige mir fachlich und politisch wesentlich und bedeutsam erscheinenden Aspekte aus den drei Lehr- und Lernzusammenhängen; einige subjektive (zufällige und beeindruckende) Beobachtungen und Erinnerungen.

1. Lernen und Lehren vor der Wende

Anreise – Vorüberlegungen

Nach den üblichen Kontrollen und Schikanen an der Grenze (Durchsuchung von Taschen, Durchsicht von Materialien; Befragung nach dem Ort und dem Grund der Reise) betrat ich die Ausbildungsstätte in Potsdam mit „gemischten Gefühlen“. Bis auf knappe Absprachen mit dem (sozial und politisch engagierten, politisch oppositionellen) Leiter der Ausbildungsstätte und meinen Vorbereitungen zu den vereinbarten thematischen Überschriften hatte ich keine Vorstellungen, was mich erwartete bzw. was von mir erwartet wurde, was ich für „ihre“ Ausbildung und „ihre“ Berufsperspektive hätte anbieten können. Dabei war beiden Seiten klar, daß ich „nur“ aus westlicher Perspektive referieren und diskutieren konnte. Dabei gleichzeitig den Versuch zu unternehmen hatte, das notwendige (begrenzte) Einfühlungsvermögen in die DDR-Realität aufzubringen; Kenntnisse über das politische System, die soziale Realität und die autoritär-staatliche, dirigistische Erziehungskonzeption für Kinder und Jugendliche, den (isolierenden, verleugnenden und an die Kirchen delegierten) Umgang mit sozialen Problemen (z.B. Kinder und Jugendliche in Heimen, Isolierung von behinderten Kindern und Jugendlichen) als Zusammenhang von Wirtschafts- und Sozialpolitik zu beachten hatte. Es galt jede Besserwisserei zu vermeiden, sensibel zuzuhören, aber die – unterstellte – Neugierde und die Lerninteressen der Studenten aufzugreifen und zu versuchen einzulösen.

Institution

Die Ausbildungsstätte in Potsdam war in einem älteren Gebäude (dem ehemaligen „Civil-waisenhaus“) untergebracht. Es gab einen großen Eingangsbereich, mehrere Seminarräume, Büro- und Dozentenräume, eine kleine Bibliothek, ein Internat für Studierende, eine kleine Küche und einen Mensaraum. Die Bedingungen boten den jeweils anwesenden Studentengruppen und den Dozenten angenehme und überschaubare Arbeits- und Lehrmöglichkeiten. In die Ausbildung waren insgesamt 60 Studenten aus der gesamten DDR in 4 Studienjahren einbezogen, die Lehre wurde von 5 hauptamtlichen Dozenten und von mehreren Lehrbeauftragten abgedeckt. Die Ausbildung dauerte 4 Jahre und endete in Potsdam mit dem Abschluß „Kirchliche(r) Fürsorger(in)“ und in Ostberlin mit dem Abschluß „Gemeindediakon“ bzw. „Sozialdiakon“.

Lernen und Lehre

In den Seminaren standen zunächst grundlegende Fragen der sozialen Arbeit im Mittelpunkt. Die Vermittlung bzw. Erarbeitung erfolgte im Rahmen der vorgegebenen zeitlichen

Struktur durch die „Eingabe“ von Referaten/Vorträgen und der Auseinandersetzung anhand von schriftlichen Materialien; die Zeit für Gespräche und Diskussionen war „großzügig bemessen“. Es ging inhaltlich u.a. um „Armut, Arbeitslosigkeit“, um Strukturfragen, Prinzipien und Methoden sozialer Arbeit (Gesetze, Träger, Finanzierung, Zuständigkeit), um Fragen der Entstehung von sozialen Problemen (insb. unter Jugendlichen), Ansätze von Gemeinwesenarbeit und um rechtsextreme Orientierungen. Neben inhaltlichen Klärungen und informativen Inputs konzentrierte sich das Lerninteresse und die Diskussion vor allem auf Ansätze und Perspektiven von praktischer Umsetzung (und deren Grenzen); auf den pädagogischen Umgang (Professionalität und Klientel) im Alltag der sozialen Arbeit; auf Zugänge, die möglichen Angebote und die Grenzen sozialpädagogischer Einflußnahme (Strategien) in der DDR und innerhalb der Kirche. Aus der Vermittlung von „westlichen Inhalten“ mit den Diskussionsangeboten der „Übersetzung“ auf DDR-Verhältnisse bzw. die kirchlichen Arbeitsbedingungen ergab sich eine gesplante Lernsituation. Zunächst gab es ein „isolierbares“ Erkenntnis- und Lerninteresse an „westlichen Verhältnissen“, deren Erklärungen, deren Fragen und Strategien sozialer Arbeit; das war auch Lernen „über eine andere Welt“. Bei den Versuchen der „Übertragung“ bzw., eine Nähe zu „ihren“ Bedingungen und Verhältnissen herzustellen, wurden dann wiederholt die institutionellen, strukturellen und fachlichen Grenzen formuliert. Es fehlten Voraussetzungen, anknüpfungsfähige Strukturen und Erfahrungen, z.B. für eine lebensweltbezogene, wohnortnahe, geschlechtsspezifische Jugendarbeit. Das machte sich an der Diskussion zur Gemeinwesenarbeit und Selbsthilfe-Aktivierung besonders deutlich. Jugendliche waren keine Subjekte der Jugendhilfe mit eigenständigen Rechtsansprüchen im verregelten und dirigistischen Erziehungssystem der DDR. Kreativität und Innovation, Experimentierfreudigkeit und Autonomie waren in den Strukturen der sozialen Arbeit in der DDR nicht gefragt bzw. reglementiert und mißtrauisch beobachtet. Die Einschnürung und Einengung von Handlungspotential, die totale staatlich-gesellschaftliche Organisation des Lebens prägte die subjektiv-lebensgeschichtliche wie auch professionell-fachliche Leidens- und Ohnmachtssituation von vielen Studenten. Der „Raum der Kirche“ bot eine Nische, bei gleichzeitig begrenzten Möglichkeiten von politisch-sozialer Orientierung (und demokratisch-oppositionellem Handeln) in der verstaatlichten Organisation des Lebens und der spezifischen Ausgrenzung und auch Dethematisierung von sozialen Problemen. Gleichzeitig formulierten die Studenten wiederholt, daß sie hofften, nie mit „den westlichen Problemen“ (sozialer Unsicherheit, Armut, Ausgrenzung, Drogen, Arbeitslosigkeit und Obdachlosigkeit), den sozialen und psychischen Folgen konfrontiert zu werden. Sie erhofften sich im Kern Veränderungsprozesse (Demokratisierung) in der DDR mit einer Doppelperspektive: die Lösung von sozialen Fragen, Erweiterung von Handlungsperspektiven für ihr privates und professionelles Leben. Dies wurde formuliert in der politischen Perspektive nach Befreiungshoffnungen hin zu „einer anderen, besseren Gesellschaft“.

Für den Verlauf des Seminarprozesses lassen sich fünf Zentren markieren, die die spezifische innerkirchliche Lernsituation in der DDR ausmachten:

- Die kirchliche Sozial- und Jugendarbeit und die Ausbildung beziehen sich auf eine organisierte Arbeitsteilung, die auf eine „Lückensituation“ verweist. Die Kirche nahm im SED-Staat begrenzte Aufgabenstellungen in der sozialen Versorgung (Behinderte, Alte, Heimunterbringung) wahr, die zugewiesen bzw. zwischen Staat und Kirche vereinbart waren.
- Die Studenten standen dem autoritären SED-Staat (uninteressiert) skeptisch bis radikal

kritisch gegenüber; in der Ablehnung war eine Mischung aus verdeckter, offener und auch aggressiver Distanz erkennbar. Die kirchliche Ausbildung bedeutete mit diesen Kritikperspektiven für sie eine sichere (zugesicherte) berufliche Beschäftigung im kirchlichen Zusammenhang von sozialer Arbeit.

- Die Studenten waren dennoch sozialisiert im und eingebunden in den repressiven SED-Staat, mit seinem Verständnis und System des Zusammenhangs von Wirtschafts- und Sozialpolitik, der entmündigenden sozialen Versorgung und Kontrolle. Die aus „westlicher“ Perspektive referierten politischen, sozialen, wissenschaftlichen Sichtweisen und pädagogischen Alltagsprobleme lagen außerhalb ihres Denk- und Erfahrungshorizontes; sie waren ihnen unbekannt, z.T. unverständlich, neu und kaum nachvollziehbar. Das gilt insbesondere für die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und strukturellen Probleme im Kontext von Arbeitslosigkeit, Armut und sozialer Verelendung, für Ansätze der Gemeinwesenarbeit und Selbsthilfe, für das Subsidiaritätsprinzip, das doppelte Mandat und für die Widersprüche und Ambivalenzen in den Strukturen sozialer Arbeit und im professionellen Alltag.
- Wissenschaftskontroversen und Literatur, Denktraditionen aus dem Kontext „westlicher Schulen“ waren weitgehend unbekannt. Die begrenzten finanziellen, materiellen und personellen Mittel der Kirche bzw. Ausbildungsstätten und die reglementierende Wissenschafts- und Bildungspolitik des SED-Staates ließen nur bescheidene Bibliotheken entstehen, in denen „Standardwerke“ (z.B. zur Psychoanalyse, Kritischen Theorie, kritischen Sozialpädagogik) ebenso fehlten wie Publikationen und Fachzeitschriften, die sich mit neueren – aus dem „westlichen“ Blickwinkel – sozialwissenschaftlichen und sozialpädagogischen Fragen und Problemen auseinandersetzen.
- Die Distanz zum SED-Staat und die vereinbarten sozialen Aufgaben der Kirchen in der sozialen Arbeit, ein positiv besetztes berufliches Selbstverständnis und eine sichere Berufsperspektive (Übernahmegarantie) innerhalb der Kirche ermöglichte den Studenten eine – als berufliche und politische Nische, Leben eigener Kultur – relativ stabile und planbare Lebensperspektive.

Die Studenten waren in ihrem Lernverhalten neugierig, interessiert, hörten konzentriert zu, schrieben mit und waren rege an den Diskussionen beteiligt; sie waren pünktlich und motiviert. Gleichzeitig war ihnen das inhaltliche Lernangebot (auch in seinen Methoden) in vielen Teilen fremd. Der Spannungsbogen des Lehr- und Lernzusammenhangs lag in der Vermittlung des westlichen Kontextes, der jeweiligen wissenschaftlichen Zugänge (Begrifflichkeiten) und von westlichen sozialen Problemkonstellationen. Die Neugierde und das Erkenntnisinteresse waren auf die bundesrepublikanische Gesellschaft und den für die Studenten neuen, „interessanten Stoff“ bezogen, gleichzeitig auf Überlegungen zu möglichen (begrenzten) Perspektiven der Übertragung gerichtet. Dabei ging es insb. um konkrete Fragen des pädagogischen Alltags, die pädagogischen Beziehungen und Einflußmöglichkeiten auf Jugendliche unter den spezifischen Bedingungen des SED-Staates. Im konkreten Berufsalltag (nicht strukturell) wurden Möglichkeiten von Eigentätigkeit und selbstgestaltenden (vermenschlichten) Handlungsstrategien gesehen. Diese Dimensionen von sozialen Beziehungen in der Freizeit, von neuen Alltagskulturen und professionellem Handeln markierten die Grenzziehungen von staatlicher Beeinflussung (Erziehung); sie entzogen sich partiell den normativen, repressiven Zugriffen einer geschlossenen Gesellschaft. Die Studenten hatten durchweg ein kritisches, distanzierendes und ablehnendes Verhältnis zum SED-Staat. Viele waren in die kirchliche und demokratisch-oppositionellen

Zusammenhänge eingebunden. Sie sahen im Rahmen der Kirche eine pragmatische – bzw. die einzige – Möglichkeit, eine begrenzt eigenständige Identität, beruflich-soziale Lebensperspektive und auch kulturelle Biographie zu realisieren. Gleichzeitig waren viele Studenten gesellschaftlich – u.a. in Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Skinheads, Faschos – engagiert.

Politisches Klima – Eindrücke

Das öffentliche und politische Klima war bedrückend, nicht offen und wirkte einschüchternd. Über der konkreten Ausbildungssituation mit den interessierten, neugierigen Studenten und den offenen Diskussionen lag eine erfahrungsgeprägte „Kultur“ von Wehleidigkeit, Hilflosigkeit und Ohnmacht. Das repressive staatliche System und die allmächtige Stasi (Kontrolle, Denunziation und Bespitzelung) schienen außerhalb der Ausbildungsstätte allgegenwärtig – und wirkte gleichzeitig in sie hinein.² Die Einschüchterung, Reglementierung, das Eingesperrtsein und gleichzeitig Ausgeschlossenensein signalisierte eine ambivalente Situation: zwischen Resignation, Rückzug in die kirchliche Nische, Nutzen und Erweiterung von Spielräumen bis hin zum offenen Protest und Verzweifeln an der Realität. In vielen Gesprächen konnte man aufgrund dieser vielschichtigen Situation den Eindruck gewinnen, als würde die DDR in Resignation und Apathie versinken und gleichzeitig unter einem enormen (Befreiungs-)Druck von innen stehen, als würden Desintegrationstendenzen in großem Ausmaß zunehmen, Loyalitäten schwinden und der repressive Apparat die Kontrolle verlieren.

Vier unterschiedliche Freizeiterfahrungen und (zufällige) Eindrücke sind mir in Erinnerung geblieben; sie waren wohl für den DDR-Freizeitalltag typisch, wie mir von Studenten immer wieder bestätigt wurde.

1. Die Freizeit von Kindern und Jugendlichen war in der DDR vor allem über die Jungen Pioniere und FDJ staatlich organisiert; daneben herrschten – von einigen kulturellen Aufführungen in Theatern und jugendkulturellen Treffs (Cafés/Kneipen/Straße) abgesehen – Langeweile und triste Stimmung. Spaziergänge abends boten das Bild einer kontrollierten, kaum lebendigen Gesellschaft – Ausdruck einer trostlosen kommunalen Politik für Kinder und Jugendliche. Das breite und preisgünstige Freizeitangebot (vor allem der FDJ) war funktional in das herrschende Erziehungs- und Bildungskonzept eingebunden und wurde von vielen Jugendlichen nicht angenommen. Die meisten DDR-Bürger – so hieß es – sind abends zu Hause und sehen West-Fernsehen.
2. Vor den wenigen Lokalen gab es allabendlich lange Warteschlangen, dies war mit der Hoffnung verbunden, daß man „doch noch einen freiwerdenden Tisch bekommt“. In Gesprächen wurde immer wieder bestätigt, daß der Frust und die Resignation im DDR-Alltag vor allem „in Alkohol ertränkt“ würde – und daß „vielleicht nach HONECKER mit den Jüngeren wie EGON KRENZ bessere Zeiten kommen würden“.
3. Eine Werbeveranstaltung der evangelischen Kirche bot jungen Leuten an, bei ihnen (auch beruflich) mitzumachen. Die Veranstaltung (mit Dias, Information, Musik) fand
- 2 Die evangelische Kirche und kirchlichen Würdenträger waren im SED-Staat kein „Hort des Widerstandes“; basisdemokratische Gruppen in den Gemeinden, friedensbewegte und umweltbewußte Bürger, Bürgerrechtler waren nur ein Teil der und in der Kirche bzw. in ihrem Freiraum. Auf allen kirchlichen Ebenen gab es Bespitzelung (IM) durch das MfS; das galt gerade auch für die kirchlichen Hochschulen in Berlin, Leipzig und Naumburg. Ob und wie auch die beiden hier genannten Ausbildungsstätten „operatives Gebiet“ waren, wird das Stasiaktengesetz zeigen.

im Gemeindesaal einer Kirche an einem tristen, kalten Abend am Stadtrand statt. Wir waren von dem großen Andrang der Jugendlichen überrascht; ein Zeichen für die Orientierungssuche außerhalb der staatlichen Organisationen und für die Attraktivität der Kirche als Nische.

4. Auffallend waren im Stadtbild die jugendkulturellen Szenen; das galt vor allem für die rivalisierenden Punks und Skinheads. Der engagierte und souveräne, demokratisch-oppositionelle Leiter der Ausbildungsstätte stellte die große Eingangshalle der Ausbildungsstätte an einem Abend für ein Punk-Konzert zur Verfügung; er hatte Sympathien für diese Jugendkultur, der auch sein Sohn angehörte. Die Punks hatten in Potsdam keine Treff- und Auftrittsmöglichkeiten. Es gab in dieser Nacht ein rauschendes Punk-Fest (Musik, Tanz, Bier) mit mehreren hundert Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

2. Lernen und Lehren in der Wende

Anreise-Erlebnis

Zum zweiten Lehrauftrag in Potsdam reiste ich mit der Bahn an und hatte während der Fahrt ein eindrucksvolles Erlebnis. Ich saß mit einem Studenten, der auf dem Weg zu seinem Studienort nach Westberlin war, in einem Abteil; er bemerkte bei der Fahrscheinkontrolle auf DDR-Gebiet, daß er seine Fahrkarte und auch sein Portemonnaie vergessen hatte. Bevor ich meine Hilfe anbieten konnte, reagierte der Bahnbedienstete für uns beide überraschend. Er meinte, das „kann passieren“ und „wir gehören doch sowieso jetzt zusammen“, er solle „mal so weiterfahren“. War das nun eine von Unsicherheit geprägte, sich – in Unkenntnis westlicher Rituale – schnell anpassende Beamtenmentalität oder eine wirklich verständnisvolle, liberale Geste im zwischenmenschlichen Umgang?

Lernen und Lehre

Inhaltlich vereinbart waren Seminare zu den Themen „Armut, Arbeitslosigkeit“ und zum „sozialstaatlichen Hilfesystem“ in der Bundesrepublik; weiter sollten zentrale Fragen der Jugendarbeit (Jugendarbeitslosigkeit, rechtsextreme Orientierungen) und deren Arbeitsfelder angesprochen werden. Die Themen – die sie nun „irgendwie auf sich zukommen“ sahen – schienen diesmal den Studenten näher und sie unmittelbarer anzusprechen. Sie schwankten in ihrem Lerninteresse zwischen Neugierde, Nicht-wahrhaben-Wollen und einem Sich-drauf-einstellen-Müssen; diese Themen und die damit verbundenen sozialen Probleme wurden nun die „ihrer“ Gesellschaft. Mit dem schnellen Zerfallsprozeß und Systembruch, den sich verändernden Lebensbedingungen und der „Verwestlichung“ von sozialen Problemen löste sich das Vertrauen in die meisten Behörden, Institutionen und Ämter der Noch-DDR auf. Gleichzeitig erlebten sie eine Entwertung bzw. Verunsicherung der bisher erworbenen professionellen Kompetenzen, des angestrebten beruflichen Status und seiner institutionellen Einbindung. Dieser ambivalente und problembeladene Lernzugang war nicht auf den Erhalt der „kirchlichen Nische“, auf eine Verteidigung oder gar Rechtfertigung des SED-Staates mit seinem autoritär-kontrollierenden sozialen System gerichtet. Es war die historische (offene?) Übergangssituation, die bei den meisten Studenten mit der (noch) vagen Hoffnung auf eine „zweistaatliche Lösung“ oder auf einen langsamen, auch von „ihnen“ beeinflussbaren und kontrollierten Prozeß des „Zusammenwachsens“ und auch ihrer beruflichen Plazierung verknüpft war. Noch schien die politische und sozia-

le Entwicklung offen, gab es die erste (und letzte) frei gewählte DDR-Regierung und war gerade Kommunalwahlkampf. Die Unterrichts- und Ausbildungssituation war von den politischen Entwicklungen überlagert. Die Entstehung von Armut und Arbeitslosigkeit und wie der bundesdeutsche Sozialstaat damit umgeht; das Ausmaß und Erklärungen für rechtsextreme Orientierungen (Organisationen) mit den Herausforderungen für Jugendarbeit und Bildung dominierten die konkrete inhaltliche Seminarsituation – zumal die Studenten in „ihrer“ Gesellschaft diese Entwicklungen (Faschos, Skinheads, Hooligans) seit Beginn der achtziger Jahre auch erlebten. Die Lernsituation war in den Übergangs- bzw. Auflösungsprozeß der DDR eingebunden und drückte sich in einer ambivalenten Verarbeitung und Mentalität (Kulturschock) aus; sie pendelte zwischen Verunsicherung, Resignation, Skepsis und Hoffnung auf neue Entwicklungschancen, Demokratie und Freiheit. Die zentralen Fragen waren: Wie es denn wohl bei (und mit) ihnen weitergehen würde? Ob die sozialen Probleme des Westens nun auch ihre Probleme würden? Die Studenten waren biographisch in einem Ablösungsprozeß von staatlichen (und kirchlichen) Abhängigkeiten und Reglementierungen, lösten sich aus Anpassungsleistungen und Alltagsopportunismus – aber dies war wesentlicher Bestandteil der DDR-Sozialisation, konnte nicht „von heute auf morgen abgeschüttelt“ werden und wirkte weiter. In einer Phase von Brüchen, Unübersichtlichkeit und Unsicherheiten suchten sie nach neuen Gewißheiten und Orientierungspunkten. Die Studenten waren einerseits sehr offen, interessiert und lernbereit, andererseits unsicher, fragend und skeptisch. Sie waren in einer biographischen Umbruchsituation und Neuorientierung, in der Phase eines gesellschaftlichen Systembruchs, den sie zu beeinflussen suchten, deren Ausgang aber offen schien, den sie nur partiell oder auch gar nicht mitsteuern konnten. Sie wurden zu (passiven) Zuschauern im eigenen Land, und gleichzeitig waren sie Akteure und Handelnde in diesem Prozeß. Rache und Anklage waren nicht ihre Denkfiguren im Umgang mit dem SED-Staat und seinen Trägern, eher dominierte eine Mischung aus Trauer, Wut, Ängsten und Hoffnung. Der unmittelbar als befreiend erlebte Prozeß konnte im Bewußtsein, im Seminar- und Alltagsverhalten beobachtet werden: Offene Diskussionen und die Wahrnehmung von Freiheitsrechten gehörten zu ihrem Selbstverständnis; viele lasen westliche Zeitungen (u.a. die taz); die neuen materiellen Angebote und Möglichkeiten (z.B. Lebensmittel) wurden genutzt.

Politisches Klima – Eindrücke

Ich habe im Rahmen meiner freien Zeit an Nachmittagen und den Abenden versucht, das veränderte städtische Leben auf mich wirken zu lassen. Dabei sind mir vor allem drei Eindrücke in Erinnerung geblieben, die sich gegenüber den Erfahrungen beim ersten Aufenthalt deutlich unterschieden.

1. Im Rahmen des Kommunalwahlkampfes besuchte der damalige Oppositionsführer im Berliner Abgeordnetenhaus (DIEPGEN, CDU) Potsdam. Seine Rede in der Innenstadt hörten sich mehrere hundert Leute – überwiegend Erwachsene – an. Er sprach von der gemeinsamen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Zukunft (Berlin/Potsdam); vom Segen der sozialen Marktwirtschaft; vom Fleiß der Bürger in der DDR; von den Verantwortlichen (SED) in der DDR, die zur Rechenschaft gezogen werden mußten. Insgesamt malte er „bei allen Problemen, die ich sehe“, ein rosiges Bild der gemeinsamen Zukunft, des neuen Aufbaus, von Demokratie und Wohlstand. Er traf recht gut die Stimmungslage der Zuhörer und erhielt durchweg großen Beifall. Die CDU präsentierte und verkaufte sich geschickt als Partei der Einheit, von Wohlstand und Zukunft.

2. Händler und Warenströme aus dem Westen zeigten ein verändertes städtisches Bild; an allen Straßenecken, im Fußgängerbereich wurden Waren – Obst, Bier, Spielzeug, Schund – aus dem Westen (Berlin) verkauft. Deutlich zu beobachten war, daß die DDR-Bürger kein Marktverhalten gelernt hatten, daß sie auf viele Angebote der geschäftemachenden „Westhändler“ reinfielen und von ihnen geradezu überrollt wurden. Die Unkenntnis, Verunsicherung und offene Situation wurde – bei dem großen Interesse an „westlichen Waren“ – von Geschäftemachern und Glücksrittern aus dem Westen brutal und rücksichtslos genutzt.
3. Ich suchte privat nach einer Adresse in Potsdam und bat bei der Volkspolizei um Auskunft; deren überschwengliche Hilfsbereitschaft und ihr Entgegenkommen war geradezu aufdringlich. Hier zeigte sich wohl eine Beamtenmentalität, für die Anpassung (keine Fehler machen) in der Perspektive „übernommen zu werden“ das Gebot der Stunde zu sein schien.

3. Lernen und Lehren nach der Wende

Anreise

Die Anreise nach Berlin (Ost) zum „Kirchlich-diakonischen Lehrgang“ in der „Stephanus-Stiftung“ war von der Mitteilung geprägt, daß die Ausbildungsstätten in Potsdam und Ostberlin „innerkirchlich“ abgewickelt werden und sie mit dem Studienabschluß dieser Ausbildungsgruppen ihren Betrieb einstellen würden. Darauf hatten sich die kirchlichen Träger geeinigt; die zukünftige Ausbildung sollte vor allem von der evangelischen Fachhochschule in Berlin (West) mit übernommen werden. Die Ausbildungsstätte in Berlin-Weißensee war in einem größeren Areal mit mehreren sozialen Einrichtungen für geistig und körperlich Behinderte (in Trägerschaft der Stiftung) untergebracht. Die Anreise war von Eindrücken geprägt, in der die „Alltagsbrüche“ im Übergang von Berlin (West) nach Berlin (Ost) deutlich wurden: hier die moderne (bunte), geschäftige Waren- und Konsumwelt des Westens, dort der (noch) triste, graue Alltag der „DDR-Zeit“ mit seinen ersten Schritten der „Verwestlichung“.

Lernen und Lehre

Im Mittelpunkt des vereinbarten Seminarprogramms standen „Armut, Arbeitslosigkeit“ von Jugendlichen und sozialstaatliche Instrumente (insb. das Bundessozialhilfegesetz (BSHG), das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) und das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) sowie sozialpädagogisch orientierte Projekte und Angebote im Kontext von Arbeitsmarkt-, Beschäftigungs- und Bildungspolitik. Das Lerninteresse der Studenten war sehr konkret und praxisorientiert – dies formulierten sie in der ersten Verständigung über den Ablauf. Die Entwicklungen in den neuen Bundesländern und die eigene beruflich-soziale Situation (Übernahme durch die Kirche war unsicher und z.T. von ihnen nicht mehr gewollt) im Blick, ging es ihnen vor allem um die Aufbauphase von sozialer Arbeit (Träger, Strukturen, Finanzierung, Angebote) nach „westlichen Standards“, um Projekt- und Finanzierungsmöglichkeiten, Erfahrungen aus dem Westen. Biographische Suchprozesse, Existenzsicherung und beruflich-soziale Perspektiven, konkrete Möglichkeiten der Finanzierung und Trägerfragen (z.B. Vereinsgründung) für Initiativen bestimmten sowohl die Realität der sozialen Arbeit nach dem Beitritt als auch die konkrete Ausbildungsrealität der

Studenten. Der Seminarablauf orientierte sich folgerichtig weniger an einschätzenden, analytischen Aspekten als an Erfahrungsberichten, Praxismöglichkeiten im Rahmen von AFG, BSHG und KJHG, dem Abwägen von Grenzen und Reichweiten von – zunächst zeitlich befristeten – Projekten. Die Auseinandersetzung mit der neuen, veränderten sozialpädagogischen und -politischen Perspektive konzentrierte sich insb. auf drei Bereiche: die gezwungenermaßen zu akzeptierende veränderte gesellschaftliche Realität mit den Folgen Arbeitslosigkeit, Desintegration, Armut, extremistische Tendenzen; das (plurale) Zusammenspiel von öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe, von Initiativen und Selbsthilfegruppen im Rahmen von Jugendrecht und Förderungspolitik; das Verständnis von Jugendhilfe als doppeltem Mandat, bei dem vor allem die Skandalisierung und Öffentlichkeit eine bedeutende Rolle spielen. Die Lernatmosphäre pendelte zwischen Resignation und Treibenlassen einerseits, Sich-einlassen-Wollen bzw. -Müssen auf konkrete Vorhaben zur eigenen existentiellen Absicherung und dem unsicheren, ungeübten Vertrauen auf die eigene Kraft andererseits. Letztere Motive speisten sich aus zwei Erfahrungen: aktiv die demokratische Revolution mitgetragen zu haben; selbst zur (Protest-)Jugendkultur zu gehören, die sich in den achtziger Jahren in der DDR entwickelt hat. Die beruflichen Verunsicherungen und perspektivischen Ungewißheiten konnten im Rahmen eines mehrtägigen Seminares nur in einer „schnellen und breiten“ Vermittlung von Grundwissen bearbeitet werden. Das Seminar hatte den Charakter einer (ersten) Nachqualifikation im Prozeß des umfassenden und substantiellen Neuanfangs von sozialer Arbeit und Jugendhilfe (Angleichungsversuch) im Beitrittsgebiet. Damit wurde von Trägerseite versucht – die Studenten waren im letzten Semester –, einen beruflichen Kompetenz- und Statusverlust aufzufangen. Das Seminar konnte aber nur ein Baustein im Kontext von weiteren „Nachqualifizierungs- und Reflexionsangeboten“ sein.

Ohnmachtsgefühle und Leiden an der Enteignung der zunächst „so hoffnungsvollen Revolution“, an den neuen politischen Mehrheiten, den sozialen und normativen Folgen des Um- bzw. Systembruchs kennzeichneten die dominierende Stimmung der Studenten. Sie waren in die Schnelligkeit der Vereinigung, in die komplexe, nachholende Modernisierung, in die Dynamik von gesellschaftlichen Veränderungen (als Bruch und Diskontinuität) einbezogen, von denen sie (noch) nicht einschätzen konnten, ob sie eher zu den Gewinnern oder Verlierern des Beitritts gehören. Die Einschätzungen und Empfindungen wurden durchaus ambivalent reflektiert, es wurden neue politische und beruflich-biographische Chancen von Aneignung und Gestaltung wie auch die Gefahren der Individualisierung, Enteignung und entfremdeten (Arbeits-)Marktsteuerung gesehen. Die Stimmung richtete sich gleichzeitig gegen die Kirche als Träger von Ausbildung und sozialer Arbeit, die jetzt ebenfalls intern ihre Ausbildungsstätten abwickelten und für die Berufsperspektive der Studenten (Anerkennung ihres Abschlusses) „kaum was taten“. Die Studenten gehörten zu der Jugendgeneration der achtziger Jahre, in denen sich in der DDR vielfältige Alltagskulturen – in Anlehnung an Mentalitäten und Wertvorstellungen in der Bundesrepublik – entfalteten; als autonome und selbstbestimmte Bestrebungen entwickelten sie sich in Auseinandersetzung mit den offiziellen und traditionellen Autoritäts- und Abhängigkeitsverhältnissen sowie dem Anpassungsdruck in der DDR. Viele Studenten waren mittlerweile „schon im Westen gewesen“, hatten Reisen unternommen, „westliche“ Literatur und Fachbücher gelesen. Einige konnten sich auch vorstellen, im Westen zu arbeiten, andere wollten im Osten an politischen und sozialen Projekten mitarbeiten, sich an der „Aufarbeitung der Vergangenheit“ beteiligen und hier Berufsperspektiven aufbauen. Ansätze oder Spuren von sentimental (Nischen-)Verklärungen der DDR-Alltagskultur, von

als schmerzlich empfundenen Verlusterfahrungen, von DDR-Nostalgie oder Rechtfertigungen der Vergangenheit gab es bei den Studenten nicht; Offenheit und Pluralismus, eine prinzipielle (wenn auch in vielen Folgen skeptische beurteilte) Westorientierung und der Wunsch nach konsequenter Offenlegung des und Auseinandersetzung mit dem „Stasi-System“, historischer „Schadensabwicklung“ und Aufklärung prägten ihr politisches Bewußtsein.

Fazit – Fragen

Die Lehr- und Lernerfahrungen waren aufgrund der historischen Veränderungen, des Systembruchs und der Umbauprozesse in den drei Jahren sehr unterschiedlich. Sie zeigten (und ließen) im Brennglas ausschnitthaft die Situation und Veränderungen einer Gesellschaft (erleben): die zunächst als SED-Staat organisiert ist, sich dann im Übergang bzw. in Auflösung befindet, sich schließlich auflöst und zum Beitrittsgebiet wird. Diese Prozesse waren für die Studenten (als Teil der jungen Generation) Erfahrungen und Herausforderungen in ihrer beruflichen Ausbildung, in ihrer biographischen, beruflich-sozialen Perspektive und der politischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Brüchen, deren Komplexität und Tiefendimensionen sich erst im Rahmen von sozialwissenschaftlicher und historischer Forschung klären wird.

Die drei Lern- und Lehr-Erfahrungen waren in ihrer chronologischen Abfolge geprägt von:

- Lernen, Ausbildung und sicherer Berufsperspektive innerhalb der Kirche; in einer der wenigen (begrenzten) institutionellen Nischen der DDR;
- Lernen, Ausbildung in einer Gesellschaft im Übergang unter Bedingungen der Verunsicherung, Offenheit, nicht genau zu wissen, wohin die Prozesse führen und wo die Entwicklungschancen enden;
- Lernen, Ausbildung unter Beitritts- und Abwicklungsbedingungen in einer neuen, demokratisch verfaßten Gesellschaft und im Übergang in die Marktwirtschaft mit den sozialen Risiken, Unsicherheiten und Problemen (Armut, Arbeitslosigkeit, Einkommen und Wohnung), der Spaltung in Gewinner und Verlierer; den sozialen und psychologischen Folgen des Systembruchs; der zu bearbeitenden Geschichte der DDR, die sie biographisch und politisch – wenn auch in Distanz und kritischer Auseinandersetzung – geprägt hat.

In distanzierter Nachbetrachtung evozieren – in der Mitte des Jahres 1992 – die Lehr- und Lernerfahrungen für die aktuellen Entwicklungen im Einigungsprozeß mehr Fragen und allenfalls vorläufige Thesen als schlüssige Antworten und dezidierte Einordnungen. Dabei scheinen mir 5 fragende und verallgemeinerte Reflexionen besonders interessant bzw. wichtig zu sein.

1. Zu den wechselseitigen Lehr- und Lernerfahrungen „West – Ost“ geht es immer auch um die Konfrontation von zwei „Lernkulturen“. Die Erfahrungen mit unterschiedlichen politischen, ökonomischen, sozialen Systemen, wissenschaftlichen Traditionen und Denkkzusammenhängen, biographischen Schicksalen und Sozialisationserfahrungen zeigen strukturelle Lern- und auch Verstehensschranken auf. Gleichzeitig gibt es die schnelle Verwestlichung der pädagogischen Institutionen, Neugierde und Interesse am „Neuen“ sowie notwendige, gewollte und strukturell erzwungene Lernprozesse. Es geht in den pädagogischen Lernverhältnissen um die sensible und behutsame Steuerung dieses komplexen, durchaus ambivalenten Prozesses.

2. Die Dialektik von Reform des DDR-Systems (Sozialismus und Demokratie) und Vorstellungen einer demokratischen Revolution (orientiert an der Weiterentwicklung des westlichen Demokratiemodells) hat die Veränderungshoffnungen von großen Teilen der Opposition in den Jahren 1989/90 getragen. Enttäuschungen, Bitterkeit, Frustration und auch Resignation wegen der schnellen Beitrittsprozesse, die ökonomisch-sozialen und normativ-mentaliten Folgen, die Enteignungsprozesse prägen viele jungen Leute aus der politisch aktiven und bewußten Opposition in der damaligen DDR. In den pädagogischen Lernverhältnissen gilt es damit sensibel und behutsam umzugehen; Sprachfähigkeit, Demokratiebewußtsein und Reformhoffnungen bei Jugendlichen zu erhalten bzw. zu entwickeln.
3. Die Verwestlichung der neuen Bundesländer in den pädagogischen Institutionen (Politik, Berater, Personal, Lehr- und Lernmaterial) darf die dialektische Dimension in den Lern- und Erfahrungsbeziehungen der Lehrenden aus dem Westen und der Lernenden aus dem Osten nicht aus dem Blick verlieren. Die Auseinandersetzung mit Pädagogik und sozialer Arbeit in der damaligen DDR ist vor allen Dingen die Aufgabe der Institutionen und personellen Träger in den fünf neuen Bundesländern. Es gilt sensibel und behutsam mit dieser Herausforderung umzugehen – nicht in politische, wissenschaftliche, pädagogische Besserwisserei, stellvertretende Deutungen und die „Abwertung von Erfahrungen“ zu verfallen.
4. Die theoretische Reflexion der Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung, Pädagogik und sozialer Arbeit sowie ihre vielschichtigen und widersprüchlichen Praxen haben in der bundesrepublikanischen Geschichte mittlerweile eine lange Tradition; sie stellten sich unter den westlich verfaßten Gesellschaften ganz anders als im autoritären SED-Staat. In den neuen Bundesländern müssen nun Lern- und Erfahrungsprozesse „im Zeitraffer“ gemacht werden, die sich in den alten Bundesländern in mehreren Jahrzehnten entwickeln konnten. Bei diesem Entwicklungs- und Umwandlungsprozeß gilt es, nicht ungeduldig zu werden, sie können kaum abgekürzt werden. Sie behutsam und sensibel zu begleiten, zu unterstützen und tragfähig zu machen wäre ein produktives Selbstverständnis in einem dialogisch ausgerichteten Diskurs.
5. Der pendelnde Wissenschaftsbetrieb (ein, zwei Tage in der Woche) und die Berufungen auf Stellen an den Hochschulen „aus dem Westen“ ist durchaus ambivalent. Ist er einerseits produktiv, erneuernd und unbelastet für Neuanfänge und Umstrukturierungen, so zeigt er andererseits eine hegemoniale Dimension, die zu viel Verbitterung und Abwehr führt. Hier gilt es – orientiert an Qualifikations- und Qualitätskriterien – behutsam und sensibel Stellen in einem ausgewogenen und vertretbaren Verhältnis mit Bewerbern aus „Ost“ und „West“ zu besetzen.

Anschrift des Autors

Benno Hafener, Heerstraße 253, D-6000 Frankfurt/Main 90.

„Nun sag', wie hast du's mit der Religion?“¹

*Erlebnisse und Reflexionen um einen Brandenburger Modellversuch
im Kontext gesamtdeutscher Schulreform*

9. November 1989 in der Berliner Kongreßhalle am Alexanderplatz. Mehr als tausend Eltern, Lehrer und Schüler sind dem Aufruf zu einem *Forum Bildungsnotstand* gefolgt. Initiator des Forums war KARL-FRIEDRICH WESSEL, ein Wissenschaftler der Berliner Humboldt-Universität, mit seinen Mitarbeitern im Projekt „Biopsychosoziale Einheit Mensch“. Kritik am bereits zusammenbrechenden realsozialistischen Bildungssystem mischt sich mit Vorschlägen zur Erneuerung. Visionen entstehen von möglicher Selbstbestimmung. Dann sickert die Nachricht von der bevorstehenden Öffnung der Mauer durch. Vierzehn Tage später die Fortsetzung des Forums: Es sind nicht mehr ganz so viele gekommen, dennoch, der Kuppelsaal der Kongreßhalle ist gefüllt. Es wird vorgeschlagen, das Forum zum Ausgangspunkt einer Reformbewegung zu machen, der „Volksinitiative Bildung“. Am gleichen Abend bildet sich eine Vielzahl von Arbeitsgruppen: zur Reform der musisch-ästhetischen Bildung, der Unterstufe, zur Integration von Behinderten, zur Freizeiterziehung, zur Hilfe für Heimkinder, zur Erneuerung des Allgemeinbildungskonzepts u.a.m.

Ich schließe mich einer Gruppe von Eltern und Lehrern an, die sich vornimmt, einem neuen Unterrichtsfach und -prinzip zum Durchbruch zu verhelfen. Nach Namensvorschlägen wie „Soziales Lernen“, „Lebenskunde“ u.ä. entscheiden wir uns schließlich für die Bezeichnung „Lebensgestaltung“. Ich bin froh, nach Jahren erfolgloser Versuche, zur Aufwertung individueller Lebensfragen in der Schule beizutragen, eine entschlossene Gruppe Gleichgesinnter gefunden zu haben, zudem in einer innovationsträchtigen Situation.

Wir ahnten damals jedoch noch nicht, daß schon einige Monate später ein sehr ungleicher Kampf gegen neue Bürokratisierung und Ideologisierung beginnen würde.²

Die bildungspolitische Entwicklung in den meisten der neuen Länder ist inzwischen über unsere und anderer Reformideen aus der Wendezeit fühllos hinweggegangen. Daß dennoch etwas von unseren Vorstellungen überdauert hat, im Konzept des Brandenburger Modellversuches zu einem neuen Fach und Lernbereich „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“, verdanken wir der Entschlossenheit einiger Mitglieder unserer Gruppe – und den ausgesprochen günstigen Bedingungen für Bildungsinnovationen im Land Brandenburg.

Im Konzept dieses Modellversuches „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“ haben sich die Ideen der Wendezeit auf einen gemeinsamen, von Macht- und Ideologieinteressen abgeschirmten Diskurs zu Fragen des Lebens in der Schule auf originelle Weise verdichtet.

1 Faust, Szene XVI.

2 KATHARINA DANG hat in der Evang. Zeitschrift „die zeichen der zeit“ über diese Auseinandersetzungen berichtet (1991). Zahlreiche Materialien aus unserer Arbeit enthalten die als Manuskriptdrucke in kleiner Auflage erschienenen Hefte „Lebensgestaltung – Prinzip der Allgemeinbildung und Unterrichtsfach in einer erneuerten Schule“ und „Das neue Unterrichtsfach Lebensgestaltung/Ethik – Empfehlung und Beiträge zur Erarbeitung der Rahmenrichtlinien“ (Volksinitiative Bildung [1] und [2]).

Der Modellversuch ist zugleich – wie auch die Resonanz aus den alten Bundesländern zeigt – eine Herausforderung an das spätestens seit den 60er Jahren historisch überfällige – und dennoch auch den Eltern und Schülern der meisten neuen Bundesländer übergestülpte – Modell des konfessionellen Religionsunterrichts und des Religionsersatzfaches Ethik, ein Modell, bei dem die Schüler für die Erörterung wesentlicher Fragen ihres Lebens nach Bekenntnissen und Weltanschauungen verantwortungslos getrennt werden, statt ihnen Möglichkeiten für horizonterweiternde Verständigung, für bewußte soziale Erfahrung, für Einübung in Toleranz und Gemeinsamkeit zu schaffen.

1. Vom Fahnenappell zum Schulgebet? Schule in den neuen Bundesländern zwischen Öffnung und Rekonfessionalisierung

Die Zeit der breiten Öffnung der Schule für den von vielen Schülern, Eltern und Lehrern ersehnten unbelasteten und nicht kanalisierten Dialog unterschiedlicher Weltansichten und Lebensanschauungen in der Schule war nur kurz (vgl. auch EGGERS 1991a, 1991c). Bereits im Sommer 1990 begannen der (katholische) Minister für Bildung und Wissenschaft, Prof. MEYER, und der (evangelische) Staatssekretär, Dr. REIHER³ mit der Anbahnung des Religionsunterrichts für die neuen Länder. Nur wenige Monate zuvor hatte Dr. REIHER, ehemals als Leiter der kirchlichen Erziehungskammer für die Christenlehre in Berlin (Ost) und Brandenburg zuständig, erklärt, daß „nach den Erfahrungen mit einer repressiven Weltanschauungsschule ... die Forderung nach Einführung eines Faches Religionskunde an den Schulen der DDR“ nicht mehrheitsfähig sei. Die Beteiligung kirchlicher Mitarbeiter an der Schulreform richte sich auf „eine weltanschauungsoffene und bekenntnisfreie Schule“ („Religionskunde“ ... 1990).

Die Zeit der engagierten Mitwirkung der Kirchen an der Reform, z.B. bei der Einbeziehung religionskundlichen Wissens in verschiedene Unterrichtsfächer oder bei der Gestaltung eines pluralistischen Dialogs der Meinungen, war damit vorbei. Nunmehr galt es den eigenen Besitzstand an Schule zu erobern und möglichst bald zu sichern.

Ein verantwortungsbewußtes Bedenken der spezifischen Situation in der (ehemaligen) DDR, wie es noch in einem Papier des Bundes der Evangelischen Kirchen der DDR vom April 1990 zum Ausdruck kam (Kommission für kirchliche Arbeit ... 1990), war nicht mehr gefragt. Ein Theologe hatte noch im August 1990 gewarnt:

„Die bevorstehenden Länderverfassungen der DDR sollten nicht die Möglichkeit für ein Fach Religionsunterricht/Religionskunde an den Schulen eröffnen. Auch im Ministerium für Bildung sollte man nicht die Weichen für die Anreize von Religionslehrern an den Schulen stellen. Nach der Ära mit der führenden Rolle der Partei und dessen, was als Ideologie der Arbeiterklasse ausgegeben wurde, wäre Religionsunterricht an der Schule der sichtbare Ausschlag des Pendels nach der anderen Seite. Es schlug – fataler Eindruck – der Seite zu Buche, worauf geschrieben steht: Und nun sind wir wieder einmal dran, wir Religionslehrer statt Stab-Lehrer, wir Kirchenleute statt SED-Direktoren, Gemeindegemeinseminar statt FDJ-Studienjahr. Verleumden will ich niemanden, aber die Absicht hat nun mal keinen guten Leumund ...“ (ROEBER 1990).

Anläßlich eines Forums im November 1990 hat der Schülerpfarrer für Berlin (Ost) und Brandenburg, KNUTH FISCHER, zehn Thesen zum Religionsunterricht an den Schulen der ehemaligen DDR zur Diskussion gestellt. Nach der Kennzeichnung der spezifischen Ausgangssituation und bisheriger Entscheidungsprozesse unterbreitet er folgende Vorschläge:

3 Ab Juli 1992 seitens der Evangelischen Kirche verantwortlich für den Religionsunterricht im Land Brandenburg.

- „Für den Unterricht an den Schulen in den 5 neuen Bundesländern sehe ich es als notwendig und gut an:
- Religionen und das Christentum sollten keine Tabuthemen mehr sein, sondern in den Lehrstoff der Fächer Deutsch, Geschichte, Kunsterziehung, Musik, Heimat- und Gesellschaftskunde aufgenommen werden.
 - Ein obligatorisches Lehrfach: Ethik/Lebensgestaltung sollte eingeführt werden. In diesem Fach muß der/die LehrerIn zum Dialog verpflichtet werden; Dialog mit den SchülerInnen, Dialog in der Darstellung der Inhalte, in dem der/die LehrerIn ... sich VertreterInnen z.B. der Kirchen in den Unterricht einläßt. Die Kirchen sollten in diesem Fach ihren Platz gesichert bekommen, um sich ausreichend und zusammenhängend darstellen zu können; weiterhin, um zu bestimmten „Projekten“ mit anderen Weltanschauungen vor den SchülerInnen in den Streit zu treten. Dieses Recht gilt dann auch für die anderen Weltanschauungen und Weltreligionen.
 - Kirche kann so an der Schule für alle SchülerInnen dasein.
 - Christliche Unterweisung sollte weiterhin räumlich und institutionell von der Schule getrennt sein, denn in der Gemeinde hat sie ihren sinnvollen Zusammenhang.
 - Diesen kirchlichen Unterricht kann die Schule als fakultativen Unterricht anerkennen.“ (Vollständig zitiert in EGGER 1990a, S. 41–42.)

Die sinngemäße Übernahme der Regelung des Artikels 7 Absatz 3 des Grundgesetzes (Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach) für die Länderverfassungen und Schulgesetze von Thüringen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern erfolgte indes schneller, als selbst von Insidern erwartet. Die sogenannte „Gemeinsame Einrichtung der neuen Länder“, die Nachfolgeeinrichtung des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft der DDR, hatte noch empfohlen, etwa 2–5 Jahre mit Festlegungen zu warten.

In öffentlichen Diskussionen mit Kirchenfunktionären hat mich immer wieder die Leichtigkeit verwundert, mit der man über die besondere Befindlichkeit der (ehemaligen) DDR-Bürger hinsichtlich Weltanschauung und Religion hinwegging und sich hinter dem (angeblich) für die neuen Länder verbindlichen Artikel 7 Absatz 3 des Grundgesetzes versteckte.

In Wahrheit bestand diese Verbindlichkeit nicht, und dies mit vollem Wissen von Kirchenleitungen, wie aus einem internen Papier hervorgeht (Anlage 2 ... 1990):

„Während der Bundessynode kam mir ein weiteres Votum zur Geltung von Art. 141 des GG für die Länder der DDR zu Kenntnis. Prof. AXEL FREIHERR VON CAMPENHAUSEN, kirchenrechtliches Institut der EKD, unterstützt das in Anlage 1 Ihnen mitgeteilte Votum von OKR HOFMANN. Zu Ihrer Kenntnis bekommen Sie als Anlage eine Zusammenfassung der Bestimmungen zum RU in den Länderverfassungen bis 1949.

Das bedeutet, daß die Länder frei sind, entweder auf Art. 7(3) Bezug zu nehmen oder auf Art. 141.⁴ Vielleicht können die Gesetze so offen sein, daß zunächst Erfahrungen zu sammeln sind, bevor es zu bindenden Festlegungen kommt ...“

Ich bin in den letzten beiden Jahren ziemlich illusionslos geworden, was die Möglichkeiten eines freien Dialogs von Lebensanschauungen an den Schulen der neuen Länder betrifft, die nach jahrzehntelanger Indoktrination zur Erneuerung doch so wichtig wäre.

Fürsprecher der Einführung des Religionsunterrichts haben immer wieder versucht, Gegner oder Zweifler mit der Behauptung zu entkräften, moderner Religionsunterricht habe eigentlich mit konfessioneller Glaubensunterweisung, die eingestandenerweise ihren guten Platz im Raum der Kirchgemeinde hat, nicht mehr das geringste zu tun.

Die Vorläufigen Lehrplanhinweise für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht Thüringens vom Juli 1991 zeichnen da ein anderes Bild:

„Allgemeines Ziel des [evangelischen; G.E.] Religionsunterrichts ist es, im Horizont des Glaubens an Jesus Christus das Religiöse als ein menschliches Grundphänomen zur Erschließung und Sinndeutung von Welt und Mensch zu erfahren. Insbesondere soll er ermutigen und befähigen zu eigenverantwortlichem Handeln in der Verantwortung vor Gott und dem Mitmenschen ...“

⁴ Art. 141 ist die sog. „Bremer Klausel“. Sie ermöglicht einem Land der Bundesrepublik, in dem zum 1.1.1949 eine andere landesrechtliche Regelung (als Religionsunterricht = ordentliches Lehrfach) bestand, eine von Art. 7(3) abweichende Regelung zu treffen.

[Katholischer; G.E.] „Religionsunterricht ist Dienst der Kirche am heranwachsenden Menschen. Die zentralen Aussagen der christlichen Botschaft und ihre Entfaltung im Glauben und Leben der Kirche werden vermittelt und in wechselnden, erfahrungsbezogenen Zugängen dargestellt. Von innen her soll das Kind dem Credo der Kirche begegnen und Kenntnis des Glaubens erlangen ...“

(Vorläufige Lehrplanhinweise [1] u. [2])

Auf die Folgen der Einbeziehung einer großen Anzahl von Kindern und Jugendlichen ohne jegliche religiöse Sozialisation, wie es für die DDR typisch war, in den konfessionellen Religionsunterricht hat kürzlich KATHARINA DANG in ihren Thesen zum Problem von Religion und Schule hingewiesen. Den Lehrern ist es unter diesen Bedingungen unmöglich, „eine positive bzw. offene Beziehung zu religiösen Fragen zu vermitteln, da das Zeitlimit von 2 Wochenstunden ab Klasse 1 in keinem Verhältnis zum Erleben von Religion bei den Kindern und Jugendlichen steht. Durch das Überangebot an Wissen zu einem den Kindern und Jugendlichen fremden Gegenstand entsteht bewußte Ablehnung des Wissens über Religiöses, besonders über das Christentum, bzw. es wird die vorhandene Ablehnung verstärkt.“ (*Engagement für Lebensbildung ...* 1992)

Es würde mich übrigens angesichts der verbreiteten Unfähigkeit, Befindlichkeiten wahrzunehmen, nicht verwundern, wenn in nächster Zeit – um zur etwas provokativen Überschrift dieses Abschnittes zurückzukommen – auch das Schulgebet in einigen Regionen der ehemaligen DDR wieder eingeführt würde. Denn: Hatte sich doch erst Mitte 1989 Kultusminister MEYER-VORFELDER für die (Wieder-)Einführung des Schulgebets in Baden-Württemberg eingesetzt und dafür den Erlanger Professor für öffentliches Recht und Verwaltungsrecht LECHERER der Frage nach der Zeitgemäßheit einer solchen Maßnahme nachgehen lassen. LECHERER kam zu dem Ergebnis – so die Frankfurter Allgemeine vom 5.7.1989: „Über den Protest Andersdenkender wird das Schulgebet zum Prüfstein der demokratischen Reife – für die betenden Schüler wie für diejenigen, die das Gebet ablehnen.“

Und die demokratische (Nach-)Reifung haben wir in den neuen Ländern doch besonders nötig.

2. *Brandenburg: Innovation contra neuer Konformismus*

2.1 *Das Brandenburger Konzept für den neuen Lernbereich*

„Lebensgestaltung-Ethik-Religion“. Entstehungsbedingungen und Quellen⁵

Während die Länder Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen sich auf die gesetzliche Einführung konfessionellen Religionsunterrichts als ordentlichem Lehrfach vorbereiteten und für Ostberlin das Westberliner Schulgesetz mit seiner besonderen Regelung (Religionsunterricht als Wahlfach) gültig werden sollte, wurde in der Brandenburger Koalitionsvereinbarung von SPD, FDP und Bündnis '90 festgeschrieben, daß Brandenburg sich auf einen konfessionell nicht gebundenen Unterricht in „Religions- und Lebenskunde“ orientiert.

Diese Festlegung in der Koalitionsvereinbarung und das Engagement der Ministerin für Bildung, Jugend und Sport, MARIANNE BIRTHLER, sowie ihres Ministeriums waren Voraussetzungen für die Entstehung eines innovativen Konzepts, welches sowohl den Gegebenheiten in den neuen Bundesländern wie auch einigen Bestrebungen zur Reform des Religionsunterrichts in den alten Bundesländern weitgehend entspricht.

5 Zum Brandenburger Modellversuch vgl. auch *Gemeinsam leben lernen* [1], [2], DOYE (1991), EGGERS (1991b)

MARIANNE BIRTHLER, Gründungsmitglied der DDR-Oppositionsgruppe „Initiative für Frieden und Menschenrechte“, in der Wende engagiert am Runden Tisch Bildung, hat die Förderung von Selbstbestimmung zu ihrem bildungspolitischen Credo gemacht:

„Im Mittelpunkt aller pädagogischen und strukturellen Überlegungen steht für die Bildungspolitik das Bild des selbstbestimmt lebenden Menschen, der sein Recht wahrnimmt, sich jene Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen, die er für die Bewältigung seines Lebens benötigt und die ihn in die Lage versetzen, Konflikte gewaltfrei zu bearbeiten, Fremdes zu akzeptieren und die natürliche Umwelt zu respektieren und zu schützen.“ (BIRTHLER 1990, S. 3)

Auf ihre Haltung zum Religionsunterricht angesprochen, äußerte sie sich gegenüber der Märkischen Oderzeitung am 28.1.1989:

„Ich habe keinerlei Interesse daran, daß christliche Unterweisung in Brandenburg zu kurz kommt. Ich war selbst über Jahre Katechetin. Und es gibt gute Erfahrungen mit den christlichen Unterweisungen in den Gemeinden. Ich denke, dort hat sie ihren Platz im Leben und sollte dort bleiben. Etwas anderes ist das in den letzten Jahren entstandene Defizit an Wissen über Religion. Ein Fachbereich Ethik, Lebenskunde, Religionskunde gehört natürlich in die Schule.“

Damit war Offenheit, Interesse für gegenüber dem konfessionellen Religionsunterricht alternative Lösungsangebote gegeben.

Für uns Engagierte aus der „Volksinitiative Bildung“, die sich seit der Wende für ein integratives Fach und Unterrichtsprinzip „Lebensgestaltung“ eingesetzt hatten, war damit die Hoffnung verbunden, daß wenigstens in einem der neuen Länder auch das ja nicht seltene Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen nach einem freien, nicht in irgendeiner Weise kanalisierten bzw. ideologisierten Meinungsaustausch zu Lebensfragen ernst genommen wird.

In dem Anfang 1990 veröffentlichten Positionspapier der AG Allgemeinbildung und Lebensgestaltung der „Volksinitiative Bildung“ war ein neues Allgemeinbildungskonzept gefordert worden, „das die Befähigung des Menschen zur selbstbestimmten und sinnvollen Gestaltung seines Lebens“ in das Zentrum rückt (Lebensgestaltung als Bildungsprinzip). Weiterhin sollte ein neues, integratives Unterrichtsfach Lebensgestaltung die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen durch ihre Schulzeit ganzheitlich begleiten, in seinen Inhalten, Methoden und Organisationsformen weitestmöglich von den Bedürfnissen der Schüler her bestimmt. Inhalte sollten alle interessierenden Lebensfragen sein, von der Gestaltung sozialer Beziehungen, Fragen der Identitätsfindung bis zu Fragen im Zusammenhang mit Krankheit und Leidbewältigung, Sterben und Tod. (Veröffentlicht u.a. in Volksinitiative Bildung [1], S. 8–10, EGGERS 1991a, S. 26–28.)

Im Dezember 1990 gründeten wir in Potsdam einen Arbeitskreis, der sich dann ab Januar 1991 aktiv an der Entwicklung des Brandenburger Konzepts für einen integrativen Unterricht zu Lebensfragen beteiligte. Dem Arbeitskreis gehörten eine Reihe engagierter Christen an, vornehmlich aus dem Bereich kirchlicher Kinder- und Jugendarbeit, bzw. arbeiteten von Zeit zu Zeit mit ihm zusammen. In den vielen Beratungen des Arbeitskreises haben wir den Dialog praktiziert, wie wir ihn auch für die Schule wünschen.

Eine Reihe von Vorschlägen aus dem Arbeitskreis fanden Eingang in das Konzept des Modellversuchs.

Neben den Vorschlägen der „Volksinitiative Bildung“ für ein integratives Fach „Lebensgestaltung“ war der Vorschlag für die Einführung eines obligatorischen Faches „Ethik“ an den Schulen der ehemaligen DDR eine weitere wichtige Quelle für das Kon-

zept des Modellversuches. Er wurde in einem Diskussionspapier unterbreitet, das im April 1990 von der Konferenz der Evangelischen Kirchenleitungen für die Gliedkirchen in der DDR zustimmend zur Kenntnis genommen worden war. In dem Papier heißt es u.a.:

„Bei der Erörterung der zukünftigen Gestaltung kirchlichen Lebens und im Gespräch mit den Kirchen der EKD ist die Frage nach einem *Religionsunterricht als ordentlichem Lehrfach* an den Schulen entstanden (Art. 7, GG). Beim Bedenken der Frage ist deutlich geworden, daß der Religionsunterricht in der Bundesrepublik von einem volkskirchlichen Hintergrund ausgeht ...

Durch die über vierzigjährige DDR-Geschichte ist es bei uns zu einer mehrheitlich säkularisierten Situation gekommen. Damit ist keine Vergleichbarkeit zur schulischen Situation in der Bundesrepublik gegeben, in die der Religionsunterricht eingebunden ist ...“

Auf diesem Hintergrund, zu dem nach Meinung der Autoren auch die fehlgeschlagene Einbindung religionskundlicher Inhalte in das Fach Gesellschaftskunde gehört, sollte „die Einführung eines Faches *„Ethik“*“ als ordentliches Lehrfach in allen Jahrgängen vorgesehen werden. Mit diesem Fach wäre die Möglichkeit eröffnet, Kinder von der 1. Klasse an mit Fragen der Sinndeutung zwischenmenschlicher Beziehungen, der Werte und Normen usw. zu befassen ...

In allen Bundesländern der Bundesrepublik gibt es dieses Fach „Ethik“ (z.T. „Werte und Normen“, „Religionskunde“ als sogenanntes „Ersatzfach“ gemäß Art. 7 GG) aufgrund zunehmender Abmeldungen vom Religionsunterricht und als Ausdruck vermehrter säkularer Gesamtsituation, auch als Spiegel der Pluralität der Gesellschaft. Die Schulen des DDR-Gebietes könnten entsprechend Art. 7(3) GG als „bekenntnisfrei“ (= weltanschauungslos) eingestuft werden (bzw. gemäß Art. 141 GG als Schulen, in denen vor 1949 andere Verhältnisse waren = vgl. Berlin und Bremen). Dem würde die Einführung eines Faches „Ethik“ entsprechen, das als ordentliches Lehrfach zu den Pflichtfächern gehören könnte und Ausdruck der erwarteten dialogischen Grundstruktur der zu gestaltenden Schule sein könnte ...“ (*Kommission für kirchliche Arbeit ... 1990*)

Schließlich wäre als Quelle noch die „Empfehlung zur Einführung eines Unterrichtsfaches *„Lebensgestaltung/Ethik“*“ in den Schulen ostdeutscher Länder zu nennen, die am 2. Oktober 1990 von der Kommission „Ethische Bildung“ beim Ministerium für Bildung und Wissenschaft unter Beteiligung von Vertretern der künftigen Länder verabschiedet wurde. (Veröffentlicht in *Empfehlung ... 1990*, S. 2–11, in *Volksinitiative Bildung* [2], S. 6–29, sowie in EGGERS 1991a, S. 31–42.)

2.2 Das Diskussionsangebot des Bildungsministeriums und der „Religionsstreit“ um die Brandenburger Schulen

Mitte Februar 1991 wurde den Kirchen und Religionsgemeinschaften des Landes Brandenburg durch das Bildungsministerium ein erstes Diskussionsangebot in Form von Arbeitsstandpunkten unterbreitet.

Das Papier bezieht sich auf die Aufgabe der Schule in Brandenburg, „einen Beitrag zur Befähigung der Heranwachsenden zu leisten, ein selbstverantwortetes Leben zu führen und ihre soziale Einsicht und Handlungsfähigkeit zu stärken. Dafür ist es auch notwendig, die jahrzehntelange Ausgrenzung von Fragen der individuellen Lebensbewältigung, von Angeboten pluralistischer Ethik und der Religion aus der Schule zu überwinden. Darüber hinaus ist auf die Herausforderungen zu reagieren, die durch ein Nebeneinander verschiedener Kulturen, Weltanschauungen und Religionen in einem sich vereinigenden Europa entstehen.“

Vorbehaltlich der erfolgreichen Durchführung einer 3jährigen Modellversuchsphase soll in allen öffentlichen Schulen als Pflichtfach „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“ eingeführt werden. Bei den Zielstellungen wird u.a. hervorgehoben, daß das neue Fach helfen soll, religiöse Lebensformen zu verstehen. Der Charakter des Faches schließe eine geregelte Zusammenarbeit mit den regionalen Kirchen und Religionsgemeinschaften bei der Erarbeitung der Rahmenpläne, der Auswahl und Qualifizierung der Lehrer und an Schulversuchen notwendig ein. (Veröffentlicht als Anlage zu Doyé 1991, S. 312–314.)

Daß seitens der Kirchen die vom Bildungsministerium ausgestreckten Hände nicht ergriffen wurden, ist vielen, auch mir, bis heute unverständlich. Wurde doch die Mitwirkung an einem Experiment angeboten, das die Möglichkeit einräumen würde, in einem freien Diskurs viele

Schüler authentisch mit dem Christentum in seinen Konfessionen bekannt zu machen und so mitzuhelfen, jahrzehntelang gewachsene Defizite und Vorurteile abzubauen.

Die offensichtliche Widersprüchlichkeit im Verhalten der Kirchenleitung war für unseren Arbeitskreis, zu dem, wie schon erwähnt, auch engagierte Christen gehörten, Anlaß, zu einem *Runden Tisch* einzuladen, an dem zwar das Bildungsministerium und Vertreter von Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften teilnahmen, nicht jedoch die beiden großen Kirchen. Die Teilnehmer am *Runden Tisch* sprachen sich nachdrücklich für einen *gemeinsamen* Unterricht der Schüler zu Fragen der Lebensgestaltung, der Ethik und der Religionen als notwendige Voraussetzung für die Entwicklung von gegenseitigem Verständnis, Toleranz und Gemeinsamkeit aus (vgl. *Gemeinsam leben lernen* [1] 1991, S. 9–10). Mit Befremden wurde eine schriftliche Stellungnahme der evangelischen Kirchenleitung zu Kenntnis genommen, in der auf zwei Seiten mit der Forderung nach einem herkömmlichen, konfessionellem Religionsunterricht dreimal auf den Artikel 7 Abs. 3 des Grundgesetzes und nicht ein einziges Mal auf die Bedürfnisse der Schüler und ihrer Eltern Bezug genommen wird. Sie schließt mit der lapidaren Forderung ab: „Die Finanzierung des schulischen Religionsunterrichts muß durch das Land Brandenburg gesichert werden.“ (Vgl. *Gemeinsam leben lernen* [1] 1991, S. 6–7.)

Der „Religionsstreit“ um die Schulen Brandenburgs fand in den Parteien, im Parlament und in der Öffentlichkeit statt, war in Presse, Rundfunk und Fernsehen ein bevorzugtes Thema. Die Mitglieder unseres Arbeitskreises waren nicht selten als Partner in kontroversen Diskussionen gefragt. Das Thema wurde zudem seit Mai 1991 und bis zur Etablierung des Modellversuchs im Frühjahr/Sommer 1992 in der regionalen und überregionalen Presse intensiv und ebenfalls kontrovers diskutiert. Zu erwähnen ist auch der – letztlich leider erfolglose – Versuch unseres Arbeitskreises, mit zu verhindern, daß konfessioneller Religionsunterricht in der Brandenburger Verfassung festgeschrieben wird, da dieses aus unserer Sicht den Handlungsspielraum des Modellversuches erheblich einschränken würde. In unserer Eingabe an den Verfassungsausschuß des Brandenburger Landtages hieß es dazu einleitend:

„Als Christen und religiös nicht gebundene Mitglieder unseres Arbeitskreises setzen wir uns mit allem Nachdruck dafür ein, daß in den Schulen Brandenburgs keine Trennung von Kindern und Jugendlichen nach Weltanschauungen und religiösen Bekenntnissen stattfindet, sondern die Schule vielmehr ihre Verantwortung für die Erziehung zu Toleranz, Gewaltfreiheit und Dialog zwischen Menschen unterschiedlicher Weltanschauungen, politischer Auffassungen und Religionen, unterschiedlicher Kulturen und Lebensweisen in integrativer Form wahrnimmt ...“

Schließlich wird für Art. 30 der Verfassung vorgeschlagen: „Bekenntnis- und Weltanschauungsunterricht ist Sache der Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften. Räume der Schule können dafür bei Bedarf zu Verfügung gestellt werden.“ (*Selbstbestimmt ...* 1991)

Im Oktober wurde durch das Bildungsministerium der Öffentlichkeit ein Grundsatzpapier vorgelegt, das die bisherige Diskussion aufnimmt und verbreitern helfen will (*Gemeinsam leben lernen* [2] 1991).

Die hartnäckige Weigerung der Kirchen, sich am Modellversuch zu beteiligen, wenn ihr nicht das „Recht“ eingeräumt wird, an den Schulen staatlich finanzierten Religionsunterricht durchzuführen, flankiert von wiederholten Drohungen der CDU mit einer Verfassungsklage, führte im November zu dem Kompromißvorschlag der Brandenburger SPD, „in allen brandenburgischen Klassen der Sekundarstufe I und II (ab Klasse 7) solle mit Beginn des Schuljahres 1992/93 das Birlhlersche Modellfach gelehrt“ und den Kirchen durchaus die Möglichkeit für einen eigenen konfessionellen Religionsunterricht in eigener Verantwortung eingeräumt werden (SPD ... 1991).

Tragend wurde dann jedoch ein anderer Kompromißvorschlag seitens der Landesregierung: Beteiligung der Kirchen am Modellversuch bei gleichzeitiger Durchführung konfessionellen Religionsunterrichtes an der gleichen Anzahl Schulen an ca. 20 Schulen.

Dieser Vorschlag führte zum (scheinbaren) Einlenken der Kirchenleitung. Auf der Synode der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg im November 1991 wurde dem Modellversuch gegenüber Offenheit erklärt – im Punkt 3 des maßgeblichen Beschlusses und nach Erfüllung von vier Bedingungen. Im Punkt 1 des Beschlusses wird dagegen die Kirchenleitung unter Bezugnahme auf Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes (Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach) von der Synode beauftragt, auf die Einführung von Religionsunterricht in der Sekundarstufe I hinzuwirken. „Die Einführung eines Alternativfaches (Ethik) ist mit dem Ziel der für alle Schülerinnen und Schüler geltenden Wahlpflicht anzustreben.“ (Synode ... 1991)

Im Klartext: Die Kirchenleitung erhält Vollmacht, wo immer es sich als möglich erweist, den Modellversuch, der gerade nicht die Trennung der Schüler nach Weltanschauungen bzw. Konfessionen will, wenn es um existentiellen Fragen geht, zu Fall zu bringen, natürlich nicht ohne Bedauern.

Ob dies gelingt, wird wesentlich davon abhängen, welche Resonanz der Modellversuch bei den Schülern, Eltern, Lehrern und in der Öffentlichkeit findet. Für mich scheint nach den ernüchternden Erfahrungen mit einer auf ideologische Macht und Geld versessenen Kirche (besser: Kirchenbürokratie) unabdingbar, ihre Zugriffsrechte auf den Modellversuch auf das Notwendigste einzuschränken. Zum Beispiel schon durch die Veränderung des Namens (Lebensgestaltung-Ethik-Religionen bzw. -Religionskunde, oder besser: Lebensgestaltung und Ethik). Das Konzept würde etwas ärmer. Aber dies wäre immer noch einem vorprogrammierten Scheitern des Versuches vorzuziehen.

Ein Scheitern hätte nicht nur für Brandenburg Bedeutung. Nicht von ungefähr erfährt das Vorhaben des Modellversuches von den ersten öffentlichen Äußerungen an auch Unterstützung aus den alten Bundesländern, in denen von einigen Religionspädagogen schon seit Jahren die Reformierung des konfessionellen Religionsunterrichts in Richtung auf einen allgemeinbildenden, vom Bildungsauftrag der Schule her verantwortbaren Unterricht gefordert wird.

2.3 Anregungen und Ermutigungen Brandenburgs aus den alten Bundesländern

Das Nachdenken über Alternativen zum konfessionellen Religionsunterricht setzte in den alten Bundesländern bereits Ende der 60er Jahre im Zusammenhang mit den großen Abmeldewellen vom RU ein. Die von den Kirchen initiierte Einführung des Ersatzfaches Ethik bremste den Abmellestrom zwar, löste aber keinesfalls das Problem (vgl. dazu auch OTTO 1986 und BALTZ-OTTO/OTTO 1991).

Der evangelische Religionspädagoge WOLFGANG LANGER stellte 1972 fest:

„Der Grundsatz weltanschaulicher Neutralität des Staates erfordert keineswegs – wie manchmal behauptet wird, den völligen Ausschluß eines von den Kirchen mitbestimmten Unterrichts aus der öffentlichen Schule. Er kann sachgerechter auf eine Mitbeteiligung aller gesellschaftlich relevanten Gruppen mit unterschiedlichen Überzeugungen bei der Curriculumentwicklung und bei der Gestaltung der religiös-weltanschaulichen Komponente des schulischen Unterrichts hin ausgelegt werden. Das könnte dem Religionsunterricht das Odium eines ungerechtfertigten Privilegs der Kirchen nehmen und die Christen zu freien Gesprächspartnern bei dem auch in der Schule einzutübenden Dialog der Meinungen und Überzeugungen in einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft machen.“ (S. 18)

Nach einer kritischen Bilanz des schulischen Religionsunterrichtes schlägt der katholische Religionspädagoge JOSEF BRECHTKEN Ende der 80er Jahre vor:

- „(1) Die Kirche sollte sich aus dem schulischen RU zurückziehen. Sie sollte dabei die Initiative ergreifen, weil der Staat dazu nicht in der Lage ist (Bindung durch die genannten Verfassungsbestimmungen).
- (2) Für den Ethik- oder Moralunterricht, der dann über den jetzt schon gegebenen Wahl- bzw. Ersatzmodus hinaus als normales, für alle bestimmtes Schulfach neu zu installieren wäre, sollte die Kirche soviel wie möglich von ihrem einschlägigen Gedankengut einzubringen versuchen. Dekalog, Bergpredigt, Doppelgebot, Gleichnis vom barmherzigen Samariter u.ä. (um nur Biblisches zu nennen) sind so wesentliche Stücke unserer moralisch-ethischen Tradition, daß darauf nicht verzichtet werden darf.
- (3) Die Kirche sollte in der Schule einen RU außerhalb des normalen Schulbetriebs anbieten, auf freiwilliger Basis für die wirklich Interessierten ...“ (1988, S. 782)

Der evangelische Religionspädagoge HANS STOCK verfaßt seinen Aufsatz „Religion in Freiheit kennenlernen: Quergedanken zur Bildungsreform in den Ländern“ (1991) mit direktem Bezug auf unsere Situation und schlägt die Einrichtung eines nichtkonfessionellen Orientierungsunterrichts über Konfessionen und Traditionen mit dem Namen „Orientierung und Gespräch über Religion und Ethik“ vor. Die Einrichtung eines solchen Unterrichts würde berücksichtigen, daß die Mitgliederzahlen der Kirchen beständig abnehmen und zumal in den neuen Ländern nur eine Minderheit ausmachen. „Aber der Status einer allgemeinen Unwissenheit ist unhaltbar. Ihn zu verändern, hat nichts mit Mission und Bekenntnis zu tun, um so mehr aber mit Bildung, geistiger Mitverantwortung und Chancengleichheit“ (vgl. STOCK 1991, S. 27–30). Auch die evangelischen Religionspädagogen GERT OTTO und JÜRGEN LOTT haben sich in letzter Zeit mehrfach für einen nichtkonfessionellen Religionsunterricht eingesetzt und den Brandenburger Modellversuch nachdrücklich unterstützt (BALTZ-OTTO/OTTO 1991, OTTO 1992; LOTT 1991a,b). Nach LOTT habe Schule nicht „kompakte“ religiöse bzw. weltanschauliche Systeme bei den Schülern zu befestigen, sondern ihnen zu helfen, ihre religiösen bzw. weltanschaulichen Vorstellungen durch Ideologiekritik, durch Aufdeckung der Interessengebundenheit gesellschaftlich verbreiteter Ideen komplexer zu entwickeln. Dafür sei die Auseinandersetzung mit den „Exklusivansprüchen“ religiöser und weltanschaulicher Traditionen, ihrer absurden Anmaßung absoluter Offenbarung, ihre Weigerung, Relativität zu tolerieren, besonders geeignet (*Engagement ...* 1992).

3. *Zu guter Letzt: Die Bedürfnisse der von Schule Betroffenen*

Ich halte es angesichts der von *allen* Seiten eingestandenen hohen Sensibilität hinsichtlich weltanschaulicher und religiöser Fragen im Schulwesen der neuen Länder für bildungspolitisch und pädagogisch unverantwortlich, Entscheidungen in dieser Hinsicht über die Köpfe der Betroffenen hinweg und ohne hinreichende Beachtung der spezifischen historischen Situation zu fällen. Das genau ist jedoch in den neuen Ländern, mit Ausnahmen Brandenburgs, geschehen.

Mit unseren bescheidenen Möglichkeiten als Arbeitsgruppe der „Volksinitiative Bildung“ haben wir im Herbst 1990 über zwei Zeitschriften versucht, ein Meinungsbild von Eltern, Lehrern und Schülern zu ermitteln, das – bei allen berechtigten Einwänden hinsichtlich der Methodik – u.E. die Befindlichkeiten doch gut abgebildet hat:

Die Ergebnisse haben wir seinerzeit auch den Kultusministern der neuen Länder mit dem Vorschlag übermittelt, länderspezifische und vergleichbare repräsentative Erhebungen durchzuführen, ehe bildungspolitische Entscheidungen gefällt werden, worauf wir nicht einmal eine Empfangsbestätigung erhielten.

Was heute bleibt, ist die mögliche Untersuchung der Akzeptanz der getroffenen Entscheidungen, der Motive der Eltern für die Entscheidung, in welchen Unterricht sie ihre Kinder schicken, und die Bewertung von Alternativen.

Ich vermute sicher richtig, daß man sich vor solcherlei Untersuchungen erst recht verschließen wird. Die Befunde könnten allzuviel Unzufriedenheit stiften.

Literatur

Anlage 2 zu einer innerkirchl. Vorlage A 2303-1 – 2437/90 (liegt dem Autor dieses Beitrags vor).

BALTZ-OTTO, U./OTTO, G.: Zum Religionsunterricht in den alten und neuen Bundesländern. Beiträge zur gegenwärtigen Diskussion. In: *Theologia Practica* 26(1991)1, S. 4–22.

BIRTHLER, M.: Landschaftsgestaltung. Marianne Birthler, Bildungsministerin in Brandenburg, zur Neuformierung der Bildungslandschaft in der Ex-DDR. In: *Bündnis* 2000, 1(1990)2, S. 2.

BRECHTEN, J.: Ist der schulische Religionsunterricht noch zu retten? In: *Katechetische Blätter* 113(1988)11, S. 776–778.

DANG, K.: Für die Kinder und Jugendlichen. Bericht über Bemühungen um die Einführung eines Unterrichtsfaches „Lebensgestaltung“ an den Schulen der neuen Bundesländer. In: *die zeichen der zeit*. Ev. Zeitschrift für Mitarbeiter der Kirche 44(1991)2, S. 59–62.

DOYÉ, G.: „Lebensgestaltung/Ethik/Religion“ – ein Unterrichtsfach für alle? Anmerkungen zu einem Vorschlag aus dem Land Brandenburg. In: *Die Christenlehre* (1991)7, S. 308–314.

EGGERS, G.: Religion, Ethik und Lebensgestaltung als Inhalte schulischer Bildung: Entwicklungen und Probleme in den neuen Bundesländern und Berlin (Ost). In: „Herausforderung Ethikunterricht“: Ethik, Werte und Normen als Ersatzfach in der Schule. (Vorträge und Diskussionen des gleichnamigen Symposiums im Rahmen des Kongresses der Deutschen Vereinigung für Religionsgeschichte am 7. März 1991 in München „Grundwerte menschlichen Verhaltens in den Religionen“). Hrsg. v. H. Zinser. Marburg 1991, S. 39–52.

EGGERS, G.: „Lebensgestaltung/Ethik“: Empfehlung eines neuen Unterrichtsfaches in den ostdeutschen Bundesländern. In: *Pädagogikunterricht* 11(1991)1, S. 26–43 (1991a).

EGGERS, G.: Lebensgestaltung-Ethik-Religion: Modellversuch zu einem neuen Lernbereich und Fach im Land Brandenburg. In: *Schulverwaltung – Ost* 1(1991)10, S. 203–206 (1991b).

Empfehlung zur Einführung des Unterrichtsfaches „Lebensgestaltung/Ethik“ in den Schulen der ostdeutschen Länder. In: *Geschichte Erziehung Politik*. Beilage 6/90.

Engagement für Lebensbildung. Protokollband einer Tagung vom 15.2.1992 in Berlin. 1992. (Kann über den Autor dieses Beitrags kostenlos bezogen werden.)

Gemeinsam leben lernen [1]: Der Brandenburger Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung/Ethik/Religionen“. In: Beilage zum Heft 6/1991 der Zeitschrift *Geschichte Erziehung Politik*, S. 2–10.

Gemeinsam leben lernen [2]: Modellversuch des Landes Brandenburg zu einem neuen Lernbereich und Unterrichtsfach „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“. Grundsatzpapier für die öffentliche Diskussion. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Potsdam, Oktober 1991, Umfang 8 S.

Kommission für kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden des BEK: Diskussionspapier, das am 7.4.1990 von der Konferenz der Evangelischen Kirchenleitungen zustimmend zu Kenntnis genommen worden ist. Es wurde den Gliedkirchen als wichtiges Material für die Weiterarbeit empfohlen (so der Kopf des Papiers). Umfang: 4 S.

LANGER, W.: Konfessioneller Religionsunterricht. In: *Religionspädagogisches Werkbuch*. Frankfurt/Main 1972, S. 15–21.

LOTT, J.: Reform (West) und Einführung (Ost). Ein Plädoyer für einen anderen, nichtkonfessionellen Religionsunterricht. In: *Frankf. Rundschau* vom 6. Juni 1991 (1991a).

LOTT, J.: „Reli“, Ethik und ein Kirchenstreit. Was wird aus der brandenburgischen Alternative zum Konfessionsunterricht. In: *Frankf. Rundschau* vom 7. November 1991 (1991b).

LOTT, J.: Religion – Weltanschauung – Schule. 10 Thesen zur ideologiekritischen Dimension von Bildung. In: *Engagement für Lebensbildung* (1992).

OTTO, G.: „Religion“ contra „Ethik“? Religionspädagogische Perspektiven. Neukirchen-Vluyn 1986.

OTTO, G.: Religionskunde in der Schule. Konfessioneller Unterricht ist ein Anachronismus. In: *Ev. Kommentare*. Monatsschrift zum Zeitgeschehen in Kirche und Gesellschaft (1992)1, S. 31–34.

„Religionskunde“ keine Alternative zur Christenlehre. In: *Die Christenlehre* 43(1990)7.

ROEBER, K.: Religion kann man nicht unterrichten. In: *Dt. Lehrerzeitung* 32/90.

Selbstbestimmt Entscheidungen treffen. Verfassungsdiskussion zum Religionsunterricht im Land Brandenburg? In: *Dt. Lehrerzeitung* 35/91.

SPD schlägt Kompromiß zu Religionsunterricht vor. In: *Tagesspiegel* vom 6. November 1991.

STOCK, H.: Religion in Freiheit kennenlernen. Quergedanken zur Bildungsreform in den Ländern. In: Lutherische Monatshefte 30(1991)1, S. 4–21.

Synode der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg: Vorlage des Tagungsausschusses Kinder, Jugend und Schule zum Brief von Ministerpräsident Stolpe vom 12.11.1991 (Religionsunterricht). Drucksache 183, Umfang: 2 S.

Volksinitiative Bildung [1]: Lebensgestaltung – Prinzip der Allgemeinbildung und Unterrichtsfach in einer erneuerten Schule. Berlin 1990, Umfang: 95 S. (Auch in: Bildungswesen aktuell 24/1990).

Volksinitiative Bildung [2]: Das neue Unterrichtsfach Lebensgestaltung/Ethik – Empfehlung und Beiträge zur Erarbeitung der Rahmenrichtlinien. Berlin 1990, Umfang: 104 S. (auch in: Bildungswesen aktuell 25/1990.)

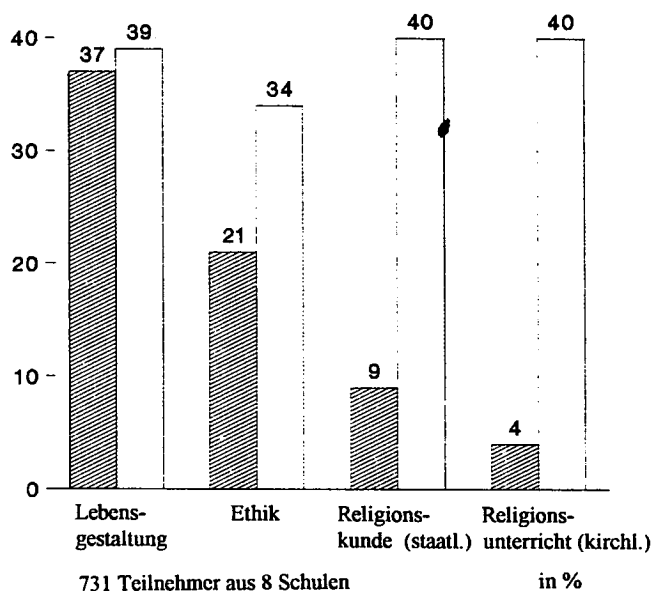
Vorläufige Lehrplanhinweise [1] für das Fach Evangelische Religion an den Grundschulen, Regelschulen und Gymnasien in Thüringen. Thüringer Kultusministerium 1991.

Vorläufige Lehrplanhinweise [2] für die Grundschule: Katholische Religion. Thüringer Kultusministerium 1991.

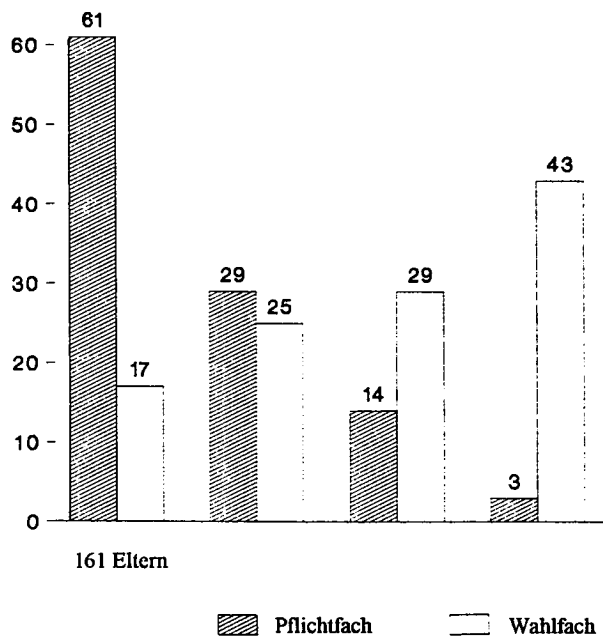
Anschrift des Autors

Gerd Eggers, Egon-Erwin-Kisch-Str. 53, O-1095 Berlin.

WÜNSCHE VON SCHÜLERN, ELTERN UND LEHRERN
 aus der Umfrage von "Geschichte Erziehung Politik" 9/90



ELTERNWÜNSCHE aus der Umfrage "Elternhaus und Schule" 10/90



SED-Führung – Administration – erziehungswissenschaftliche Zentrale

*Zur Entwicklung der Machtverhältnisse im Volksbildungsbereich der DDR
an der Schwelle zur „entwickelten (real-)sozialistischen Gesellschaft“*

In der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre verfügte die SED-Führung zur Durchsetzung der von ihr beanspruchten bildungspolitischen Hegemonie bereits über einen nach dem territorialen Prinzip und – mit ihm verschränkt – betrieblich organisierten zentralistisch-hierarchischen Parteiapparat. Trotzdem war es ihr bis 1958 nicht gelungen, den 1955 beschlossenen Übergang von der allgemeinen achtklassigen Pflichtschule zur obligatorischen zehnklassigen und polytechnischen Schule (vgl. GLÄSER/LOST 1981, S. 19) entscheidend voranzubringen. Eine wesentliche Ursache für diesen von der SED-Führung heftig kritisierten „Tempoverlust“ waren die nach der Staatskrise von 1953 erneut aufgebrochenen Widersprüche zwischen der gesellschaftspolitisch und ideologisch begründeten bildungspolitischen Generallinie der SED-Führung einerseits und den auf eine kompetente Mitsprache bei der professionellen Gestaltung des Bildungswesens gerichteten Ansprüchen der Administration sowie von bis dahin maßgeblichen Erziehungswissenschaftlern andererseits. Vor allem Funktionäre des Staatsapparates bis hin zu den leitenden Mitarbeitern des Volksbildungsministeriums, aber auch mehrheitlich die etablierten Vertreter der Erziehungswissenschaft an den lehrerbildenden Einrichtungen des Hoch- und Fachschulwesens und ebenso die Direktion des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts (DPZI) glaubten, sich angesichts des von der SED-Führungsspitze nach dem Tode Stalins signalisierten „Neuen Kurses“ im grundsätzlich akzeptierten Herrschaftszirkel souveräner bewegen zu können. Zudem war zunächst die subjektive Wahrnehmung eines Gegensatzes zwischen der eigenen, unter den Berufskollegen diskursfähigen pädagogischen Intention und der schulpolitischen Linie der SED-Führung nicht zwingend. Immerhin hatte WALTER ULBRICHT auf der 3. Parteikonferenz der SED, die nur wenige Tage nach der Verabschiedung des Ministerratsbeschlusses über die Aufgaben und den Aufbau der Mittelschule in der Deutschen Demokratischen Republik vom 15. März 1956 stattfand, dazu aufgerufen, „einen breiten wissenschaftlichen Meinungsstreit“ zu Fragen des polytechnischen Unterrichts und über die Einführung der Zehnklassenschule zu entfalten (vgl. *Dokumente* 1969, S. 29). Auch der Administration blieb dem Wortlaut des Beschlusses zufolge Zeit, zumindest mittelfristig zu planen. Der Ministerratsbeschluss sah vor, 1960 vorerst 40 Prozent aller Absolventen der 8. Klassen in die Mittelschule aufzunehmen. 1965 sollte die zehnklassige Mittelschule obligatorisch werden (vgl. ebd., S. 25). Die die Kritik begleitende Maßregelung leitender Volksbildungsfunktionäre und führender Erziehungswissenschaftler durch die Parteispitze erfolgte jedoch schon zwei Jahre nach der durch den Ministerratsbeschluss verfüzten, aber nur grob umrissenen, gravierenden strukturellen und inhaltlichen Veränderung des Schulsystems. Zudem war eine zehnklassige und polytechnische Pflichtschule mit den Bestimmungen der noch immer geltenden Ländergesetze zur Demokratisierung der deutschen Schule aus dem Jahre 1946 nur in sehr freier Auslegung vereinbar. Die Schärfe der Kritik und die Disziplinierungsmaßnahmen trafen somit ganz offenkundig we-

niger jene, wie ULBRICHT meinte, lustlosen Administratoren (vgl. ebd., S. 30) sowie die angeblich in einem unproduktiven Diskurs verstrickten Erziehungswissenschaftler (vgl. GLÄSER/LOST 1981, S. 128). Vielmehr waren sie primär darauf gerichtet, die (bildungs-) politisch-ideologische Autorität der SED-Führung wiederherzustellen und herrschaftsstrukturell modifiziert zu sichern. Zeitgleich und kausal verbunden sowohl mit der Konzipierung und Durchsetzung der zehnklassigen polytechnischen Oberschule als auch mit den eingeleiteten Maßnahmen zur „Entwicklung der volksdemokratischen Staatsmacht“ (vgl. ULBRICHT 1959, S. 55) seit den letzten fünfziger und in den ersten sechziger Jahren wurde das bildungspolitische Herrschaftsverhältnis durch die SED-Führung zunächst vorläufig gesichert, dann strukturell neu definiert und endlich scheinbar irreversibel „demokratisch-zentralistisch“ gefestigt.

Die außerordentliche Sicherung der bildungspolitischen Hegemonie

Der Eindruck eines funktional gestörten bildungspolitischen Machtverhältnisses war angesichts der konstatierten ungenügenden oder schleppenden Durchführung der Parteibeschlüsse (vgl. *Dokumente* 1969, S. 102) unvermeidlich. So entschloß sich die SED-Führung im Frühjahr 1958 zu einem gravierenden Eingriff in die gewachsenen Herrschaftsstrukturen. Anlässlich der „Schulkonferenz“ der SED (ebd., S. 101) reaktivierte sie am 24. April 1958 mit der Schulkommission beim Politbüro des Zentralkomitees (ZK) der SED ein bereits 1947 gebildetes „Organ, das auf höchster Ebene die notwendigen Prozesse einleitete und kontrollierte“ und „die führende Rolle der Partei in Bildungspolitik und Pädagogik nachhaltig gesichert“ hat (BASIKOW 1987, S. 2). Den Vorsitz der Schulkommission führte KURT HAGER als Leiter der Abteilung Kultur und Erziehung beim ZK der SED und Mitglied des Politbüros. Zum Sekretär wurde der Leiter der Abteilung Volksbildung beim ZK der SED, WERNER NEUGEBAUER, berufen. Die zweite territoriale Ebene des Parteiapparates repräsentierte zunächst WERNER LORENZ, Sekretär für Kultur des Bezirkes Karl-Marx-Stadt und seit Juni 1958 Staatssekretär im Volksbildungsministerium. Der Schulkommission gehörten als Minister für Volksbildung zuerst FRITZ LANGE und, nach dessen Ablösung im Dezember 1958, ALFRED LEMNITZ an. Die seit ihrer Gründung weitgehend bedeutungslos gebliebene Gewerkschaft Unterricht und Erziehung sowie die Kinder- und Jugendorganisation waren durch die jeweiligen Spitzenfunktionäre ALFRED WILKE und ROBERT LEHMANN vertreten. Seitens der pädagogischen Wissenschaft arbeiteten ROBERT ALT, Dekan der Pädagogischen Fakultät an der Humboldt-Universität, und MARIE TORHORST, die damalige Leiterin des Büros für Auslandspädagogik im DPZI, in der Schulkommission mit. Sowohl ROBERT ALT als auch MARIE TORHORST hatten sich in der Allgemeinbildungsdiskussion der Jahre 1956–1958 (vgl. GEISSLER 1992) nicht in Widerspruch zur schulpolitischen Linie der SED-Führung gebracht. Als Repräsentanten der Lehrerbildung und der Lehrerweiterbildung fungierten FRIEDRICH RUHRBERG, Direktor des Instituts für Lehrerbildung Neuzelle, und DOROTHEA DIETRICH, Sektionsleiterin im Zentralinstitut für Lehrerweiterbildung Dresden. Die Stadt- und Landschulpraxis wurde durch OTTO MIERSCH, Oberschuldirektor in Leipzig, und den Direktor der Mittelschule in Meyenburg, ALFRED PRILL, vertreten. Zu den Beratungen der Kommission wurden vorwiegend weitere Vertreter der Schulpraxis hinzugezogen, bevor man sich im Oktober 1958 entschloß, die Schulkommission um 14 Mitglieder zu ergänzen. Namhaftestes Neumitglied war MARGOT HONECKER, damals Stellvertreterin des Volksbildungsministers und

Kandidatin des ZK der SED. Neben einem weiteren Vertreter des Parteiapparates und dem Abteilungsleiter für Berufsbildung im Ministerium für Volksbildung, RUDOLF WIESNER, handelte es sich bei den neu aufgenommenen Kommissionsmitgliedern überwiegend um Lehrerinnen und Lehrer sowie Arbeiterinnen und Arbeiter, die mit den praktischen Problemen bei der Einführung des polytechnischen Unterrichts vertraut waren (BASIKOW 1987, S. 11f.).

Die Arbeitsweise und die Zusammensetzung der Schulkommission gewährleistete vor allem den unmittelbaren und koordinierten Zugriff der Parteizentrale auf alle für die Durchsetzung der SED-Beschlüsse über die Einführung einer obligatorischen zehnklassigen und polytechnischen Schule für wichtig befundenen staatlichen und gesellschaftlichen Institutionen unter weitgehender, wenn auch kurzfristiger Umgehung des territorial und betrieblich organisierten Parteiapparats. Sie sicherten der höchsten Parteiinstanz zudem und neben der ohnehin beanspruchten bildungspolitischen und ideologischen auch die für notwendig erachtete sachliche Kompetenz. Anders als beim Zustandekommen des Ministerratsbeschlusses über die Einführung einer zehnjährigen polytechnischen Pflichtschule orientierte sich die Schulkommission in ihrer Tätigkeit nunmehr bereits an den Prinzipien einer zentralistisch-demokratischen Legislative und Exekutive, die für die DDR in den sechziger Jahren bildungspolitisch charakteristisch wurde. Deutete die personelle Zusammensetzung der Schulkommission bei ihrer Konstituierung bereits auf eine für unwesentlich befundene Beteiligung pädagogischer Wissenschaftler bei der Neustrukturierung des Schulsystems hin, so wurde die zahlenmäßige Disproportion zwischen Vertretern der SED-Führung, Volksbildungsfunktionären, Praxisvertretern und pädagogischen Wissenschaftlern nach der im Oktober 1958 vorgenommenen personellen Erweiterung der Kommission noch verstärkt. Pädagogische Wissenschaft bewegte sich im Prozeß des propagierten Übergangs der Schule zur „entwickelten (real-)sozialistischen Gesellschaft“ an der Wende von den fünfziger zu den sechziger Jahren grundsätzlich nur im peripheren Bereich des bildungspolitischen Machtfeldes.

Nicht nur die personelle Zusammensetzung, sondern auch die Beratungsthemen (ebd., S. 6ff.) der Schulkommission lassen den eindeutigen Schluß zu, daß es der SED-Führung primär um einen effektiven Vollzug ihrer bildungspolitischen Grundsatzentscheidungen ging. In dem gleichen Maße, wie es gelang, das schulpolitische Herrschaftssystem zu stabilisieren, verlor die Schulkommission wieder an Bedeutung. Im Zusammenhang mit den Vorarbeiten für das Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965, die bereits Anfang der sechziger Jahre begannen, stellte die Kommission schließlich ihre Tätigkeit ein (vgl. ebd., S. 22f.).

Die unvermittelte parteizentrale Verfügung

Im Prozeß der Einführung der ursprünglich als Mittelschule verhandelten allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule hatte die SED-Führung mittels eines außerordentlichen Machtinstruments ihren hegemonialen bildungspolitischen Anspruch gegenüber der Administration nachhaltig gesichert. Im besonderen durch die Einbindung der leitenden Funktionäre des Volksbildungsministeriums in die Schulkommission war es nicht nur gelungen, dem generellen Anspruch der SED auf die „führende Rolle“ gemäß, die Leitung des Volksbildungswesens auf die Durchsetzung der Parteilinie zu verpflichten, sondern die Parteiführung gewann auch unmittelbaren Einfluß auf die Behandlung selbst von De-

tailfragen der Weiterentwicklung des Volksbildungswesens. Das Ministerium für Volksbildung wurde zum jederzeit kontrollierten administrativen Instrument der SED-Führung. Durch die Berufung MARGOT HONECKERS zur Ministerin für Volksbildung im Jahre 1963 wurde sogar eine Personalunion von schulpolitischer Partei- und Staatsführung hergestellt, die dann allerdings und besonders seit den siebziger Jahren – anders als in anderen gesellschaftlichen Bereichen – zugleich einen Bedeutungsverlust zentraler Parteinstanzen nach sich zog.

Außer der nachhaltigen parteipolitischen Verfügung über das Ministerium für Volksbildung gelang der SED-Führung, vermittelt durch die Schulkommission bzw. die Abteilung Volksbildung beim Zentralkomitee der SED, seit dem Ende der fünfziger Jahre auch die dauerhafte Instrumentalisierung des Wissenschaftlichen Rates beim DPZI als dem maßgeblichen Gremium der erziehungswissenschaftlichen Elite in der DDR, des DPZI als der zentralen pädagogischen Forschungsinstitution und der Zeitschrift „Pädagogik“ als der bedeutendsten pädagogischen Zeitschriftenpublikation des Landes (vgl. dazu GEISSLER 1992).

Anlaß für eine modifizierte Sicherung der bis dahin vorwiegend ministeriell bzw. über den Parteiapparat zu vermittelnden „führenden (bildungspolitischen) Rolle“ der SED und für das Zurückdrängen der Erziehungswissenschaft in ihrer politikberatenden Funktion hatte im besonderen die erziehungswissenschaftliche Diskussion der Jahre 1956–1958 über das Wesen einer sozialistischen, polytechnischen Allgemeinbildung und, damit im Zusammenhang, über die Struktur der künftig zehnjährigen Pflichtschule gegeben. Nach einer Analyse der Sitzungsprotokolle des Wissenschaftlichen Rates durch den damaligen wissenschaftlichen Mitarbeiter in der Sektion Unterrichtsfächer und Methodik der Fächer im DPZI und späteren Abteilungsleiter in der Sektion Unterrichtsmethodik und Lehrpläne, OSKAR MADER (vgl. Sign. 1866),¹ waren sich Mitglieder des Wissenschaftlichen Rates beim DPZI ausnahmslos über die Notwendigkeit einer zehnjährigen Pflichtschule im klaren. Einigkeit herrschte ebenso über die Zweckmäßigkeit, den bisher praktizierten Grundsatz einer undifferenzierten Pflichtschule in der künftigen zehnjährigen Mittelschule zugunsten einer Differenzierung der „inneren Struktur“ der Einheitsschule „nach Bildungsrichtungen“ aufzugeben. Meinungsverschiedenheiten bestanden allerdings über die Kriterien der zu einem noch unbestimmten Zeitpunkt einsetzenden Differenzierung. Die Mehrzahl der Ratsmitglieder rechtfertigte eine innere Differenzierung unter Anerkennung des „marxistisch-leninistischen“ Grundsatzes der Verbindung von Schule und Leben primär bildungspolitisch, d.h. mit dem Argument, „daß die Mittelschule nach Bedürfnissen des täglichen Lebens, insbesondere der Produktion, zu strukturieren sei“. Andere wollten die künftige Einheitsschule aufgrund individueller Interessen der Schüler bzw. unter Berücksichtigung „gewisse(r)“ unterschiedlicher „Veranlagungen oder Neigungen“ differenziert wissen. Wie spätestens an der Jahreswende 1957/58 deutlich wurde, hatten sich in der Wahrnehmung der SED-Führung letztere mit der eher pädagogischen, subjektorientierten Argumentation ins bildungspolitische Abseits begeben. In den Absprachen der beim Politbüro des ZK der SED eingerichteten Schulkommission wurden die Diskussionen im Wissenschaftlichen Rat des DPZI als Ausdruck einer politisch-ideologischen Unklarheit identifiziert. Eine Differenzierung der geplanten zehnjährigen Einheitsschule sollte aus-

1 Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung/Archiv. Bestand der früheren Akademie der Pädagogischen Wissenschaften – siehe die im Text bezeichneten Akteneinheiten, sämtliche Archivalien unpaginiert.

schließlich nach dem Kriterium ländliches oder städtisches Einzugsgebiets erfolgen. Wesentlich für die Annahme eines „politisch-ideologischen“ Fehlverhaltens seitens einer Minderheit von Erziehungswissenschaftlern war also nicht das gemeinsame Plädoyer des in den Wissenschaftlichen Rat beim DPZI berufenen erziehungswissenschaftlichen Establishments für eine „innere Strukturierung“, die ja ohnehin seitens der SED-Führung als bildungspolitisch unakzeptabel galt, sondern deren entweder primär bildungspolitisch-ideologische oder pädagogische Legitimation. Der damalige kommissarische Kaderleiter des DPZI, WERNER GOETZE, vormals Instrukteur im ZK der SED, kritisierte in einem Bericht über die Tätigkeit des Wissenschaftlichen Rates ganz in diesem Sinne heftig, daß sein Direktor, WERNER DORST, beispielsweise zunächst „*erst einmal* ... die tatsächlichen Interessen der Schüler“ erforschen und analysieren wollte, obgleich doch „die Kriterien einer evt. notwendigen Differenzierung ... vor allem aber zuerst von dem Stand der gesellschaftlichen Entwicklung und der sozialistischen Zielstellung ... abgeleitet werden“ müßten. GOETZE kam zu dem Schluß, daß der Wissenschaftliche Rat beim DPZI als „Instrument des DPZI für die Durchsetzung der schulpolitischen Beschlüsse der Partei“ versagt habe, weil „einige Ratsmitglieder ... keine genügende politische Klarheit“ gezeigt hätten (vgl. Sign. 1866). Seine Auffassung traf sich mit der Warnung der SED-Führung vor „revisionistischen“, d.h. die Errungenschaften der Einheitsschule angeblich in Frage stellenden Auffassungen. Geradezu als Sakrileg an den bildungspolitischen Beschlüssen der SED wurde zudem die von der Leitung des Wissenschaftlichen Rates an seine Mitglieder gerichtete Frage gewertet, ob „der Bildungs- und Erziehungsprozeß an der Mittel- und Oberschule mit produktiver Arbeit verbunden werden“ soll (ebd.). Auf Grund eines Situationsberichtes der Parteiführung auf der Schulkonferenz der SED wurde der Wissenschaftliche Rat beim DPZI mit Wirkung vom 1. Juni 1958 für aufgelöst erklärt und im September des gleichen Jahres neu konstituiert. Die Entscheidung über die personelle Neubesetzung und über seine Neustrukturierung wurde vom ZK der SED und der inzwischen umgebildeten Leitung des Volksbildungsministeriums getroffen. Künftig sollte der Wissenschaftliche Rat nicht als ein „nur beratendes Gremium“ fungieren, sondern jedes Mitglied verpflichtet sein, bestimmte Aufgaben „entsprechend den Beschlüssen unserer Partei und Regierung“ durchzuführen (vgl. Sign. 1859).

Nicht nur der Wissenschaftliche Rat beim DPZI, sondern ebenso das DPZI selbst wurde als Reaktion auf die von der SED-Führungsspitze wahrgenommene Ignoranz der zentralen Institution pädagogischer Forschung gegenüber den Parteibeschlüssen mehrfach überprüft, schließlich nachhaltig personalpolitisch diszipliniert (vgl. GEISLER 1992, S. 40f.) und neu strukturiert. Durch die Aufnahme der leitenden Mitarbeiter des DPZI in die sog. Haupt- und Kontrollnomenklatur des ZK der SED wurde der Direktor des DPZI unmittelbar durch die SED-Führung eingesetzt. Die Berufung der stellvertretenden Direktoren, die Besetzung der Funktion des Parteisekretärs im DPZI sowie der Chefredakteurstellen für die Zeitschriften „Pädagogik“ und „Polytechnische Bildung und Erziehung“ bedurften einer zustimmenden Beurteilung durch die Abteilung Volksbildung beim ZK der SED (vgl. Sign. 3471). Nach der personellen Neubesetzung leitender Stellen wurde auch die Neustrukturierung des Instituts mit der Konstituierung der Sektionen „Theorie und Methodik der sozialistischen Erziehung“, „Polytechnische und berufliche Ausbildung“, „Lehrpläne und Unterricht“, „Pädagogik des Auslandes und Westdeutschlands“ sowie, eher randständig und die Struktur des DPZI auf Abteilungsebene abbildend, der Sektion „Sorbische Schule“ linear an den „Empfehlungen“ der Schulkommission, d.h. an den von ihr verlangten Themenschwerpunkten pädagogischer Forschung orientiert (vgl.

Sign. 2367). Alle übrigen seitens der Schulkommission geforderten Bearbeitungsschwerpunkte konturierten die Struktur des DPZI auf der Ebene der nachgeordneten Abteilungen (vgl. mit: *Dokumente* 1969, S. 106).

Die Reaktion der von dem unmittelbaren Zugriff der SED-Führung betroffenen, in der Regel namhaften Erziehungswissenschaftler fiel auch abhängig von der Schärfe der disziplinierenden Restriktion bei genereller öffentlicher Widerspruchsfreiheit trotzdem differenziert aus. Sie reichte von der verhältnismäßig seltenen „Republikflucht“, wie im Fall HANS HEINRICH BECKERS, über den altersbedingt begründeten Rückzug aus der öffentlichen wissenschaftlichen Kommunikation, wie bei HEINRICH DEITERS, bis hin zu weitgehender Konformität auf zugewiesenen attraktiven Positionen außerhalb der erziehungswissenschaftlichen Zentrale, wie im Falle des abgelösten DPZI-Direktors WERNER DORST, im Angesicht der bildungspolitischen Macht dokumentierter „Lernbereitschaft“, wie bei GERHART NEUNER (vgl. Sign. 2670a), bzw. zu einem wohl mehrheitlichen anpassungsstrategischen oder karrierebewußten Verhalten. Die dem Direktorat von DORST folgende Leitung des DPZI wertete als größten Erfolg ihrer Tätigkeit, daß „es gelungen ist, die Beschlüsse der Partei zu verwirklichen“ (vgl. Sign. 2447).

Hauptergebnis der Auseinandersetzung über die gesellschaftliche Stellung der Erziehungswissenschaft im bildungspolitischen Machtfeld während des Abschlusses der „Übergangsperiode zum Sozialismus“ und des anschließenden Aufbaus der „entwickelten sozialistischen Gesellschaft“ und damit generell für die Definition des Verhältnisses von Politik und Pädagogik war mithin, daß es der SED-Führung an der Wende von den fünfziger zu den sechziger Jahren gelang, den Primat der Politik gegenüber der Pädagogik bzw. gegenüber erziehungswissenschaftlicher oder pädagogischer Kompetenz sowohl personalpolitisch wie strukturell zu behaupten und – wie sich erwies – über drei Jahrzehnte zu sichern.

Die ministeriell vermittelte Herrschaftspartizipation

Nach dem vorläufigen Abschluß der personalpolitischen („kaderpolitischen“) Überprüfungen des DPZI im Jahre 1958, der Neubesetzung des Direktorats und weiterer leitender Funktionen sowie im Zusammenhang mit der eingeleiteten Neustrukturierung des Instituts wählten sich leitende Mitarbeiter des DPZI nunmehr als neue, potente Teilhaber an der bildungspolitischen Macht. Anfang 1959 machte kurzzeitig und in offenkundiger Überschätzung der dem Institut zugedachten Stellung im bildungspolitischen Machtgefüge der Begriff „Viererkopf“ (Sign. 2422) die Runde. Er symbolisierte die Illusion eines gleichberechtigten und gleichgerichteten Zusammenspiels von zentraler bildungspolitischer Administration, zentraler pädagogischer Forschungseinrichtung, dem Deutschen Zentralinstitut für Lehrmittel und dem über eine Monopolstellung hinsichtlich der Herausgabe pädagogische Publikationen verfügenden Verlag Volk und Wissen. Spätestens auf einer von MARGOT HONECKER geleiteten Sitzung im Ministerium für Volksbildung am 12. September 1959 wurde jedoch unabhängig von der ohnehin unbestrittenen bildungspolitischen Hegemonie der SED-Führung das Machtverhältnis im Volksbildungsbereich eindrucksvoll definiert. Als eine der „nachgeordneten Einrichtungen“ des Volksbildungsministeriums gehörte das DPZI von diesem Tage an zum Amtsbereich der stellvertretenden Ministerin MARGOT HONECKER. Der Begriff „Viererkopf“ verlor sich in der Folge rasch. Von nun ab führte und überwachte das Ministerium für Volksbildung akribisch sowohl die Personals als auch die Strukturentwicklung des Instituts. Zudem wurden die erziehungswissenschaft-

lichen Mitarbeiter des DPZI je nach Bedarf und jederzeit auch für die Erfüllung administrativer Aufgaben verfügbar.

Besonders nachhaltig prägte MARGOT HONECKER die Stellung des DPZI im bildungspolitischen Machtfeld und das damit untrennbar verbundene herrschende Verständnis über die Funktion pädagogischer Wissenschaft im Volksbildungsbereich. Bereits auf der Sitzung am 12. September 1959 wandte sie sich unter Berufung auf Empfehlungen aus dem Zentralkomitee der SED (vgl. *Dokumente* 1969, S. 106f.) mit Nachdruck gegen „die spürbare Tendenz, (sich) bei der kadermäßigen Zusammensetzung der pädagogischen Mitarbeiter ... ausschließlich auf die Universitäten und Hochschulen zu orientieren“ (Sign. 3357). Für die bildungspolitisch-ideologische und administrative Instrumentalisierung der zentralen erziehungswissenschaftlichen Institutionen schien ihr folgende Qualifikationsstruktur der Mitarbeiter angemessen:

- „a) Einige erfahrene hochqualifizierte Wissenschaftler mit Promotion und möglichst auch Habilitation (besonders für die leitenden Stellen);
- b) eine etwas größere Zahl junger Nachwuchswissenschaftler (möglichst mit Promotion);
- c) die Mehrzahl der pädagogischen Mitarbeiter erfahrene und bewährte Praktiker ...“ (ebd.).

Die so verordnete Qualifikationsstruktur war zugleich Ausdruck des autoritativen Wissenschaftsverständnisses sowie des maßgeblichen aktuellen Urteils über die Leistungsunfähigkeit der pädagogischen Wissenschaft während der Konzipierungsphase sowie bei der Durchsetzung der polytechnischen zehnklassigen Pflichtschule. „Gründliche Forschungsarbeit zu leisten“ bedeutete zunächst nahezu ausschließlich, sich auf das Neue in der „sozialistischen Erziehungspraxis“ zu orientieren (vgl. *Dokumente* 1969, S. 106) bzw. „von den Erfahrungen der fortschrittlichen Lehrer“ auszugehen und diese zu verallgemeinern (ebd., S. 192). Die Lehrer wiederum sollten „sich neueste wissenschaftliche Erkenntnisse zu eigen machen“ (ebd., S. 105). Der pädagogischen Wissenschaft war somit primär die Rolle eines Multiplikators verallgemeinerter, ministeriell positiv beurteilter und häufig von Territorialorganen der SED auf der Grundlage zentraler Parteibeschlüsse initiiert (vgl. GLÄSER/LOST 1981, S. 44) schulpraktischer Erfahrungen zugeordnet. Entsprechend wurde vom Ministerium für Volksbildung die „Arbeitsplanung des DPZI“ (vgl. Sign. 3356) reglementiert. Während das DPZI in den Jahren 1958/59 vor allem damit beauftragt worden war, nach den von der Schulkommission und vom ZK der SED verantworteten Richtlinien über den Inhalt einer zehnklassigen polytechnischen Allgemeinbildung und unter Federführung des Ministeriums für Volksbildung Lehrpläne auszuarbeiten, war es nach der Einführung des neuen „Lehrplanwerkes“ eine der Hauptaufgaben des DPZI, methodische Anleitungen für die Lehrer fertigzustellen.

Die ministerielle Instrumentalisierung des Instituts führte vor allem um 1960 zeitweilig nicht nur zu einer herrschaftsstrukturellen, sondern selbst zu einer formellen Ausschaltung seines neuberufenen Direktorats. Der nach der Ablösung des kurzzeitig amtierenden DPZI-Direktors HANS BERGER und vor der Berufung GERHART NEUNERS von Mitte 1958 an für ca. ein Jahr als Direktor eingesetzte HANS KAISER beklagte sich denn auch bei seinem administrativen Vorgesetzten, Staatssekretär WERNER LORENZ, über „Tendenzen der Ignorierung der Leitung des Instituts“. Seitens des Ministeriums würden „je nach Bedürfnis unmittelbar an Mitarbeiter unseres Instituts Aufträge erteilt“ sowie andererseits häufig deren konzeptionelle Ideen „in ungenügendem Maße“ aufgegriffen (vgl. Sign. 2458). Daß eine derartige Kritik keine karriereschädigenden Folgen zu zeitigen brauchte, beweist die

nur ein Jahr später erfolgte Berufung HANS KAISERS zum stellvertretenden Minister für Volksbildung. Machtpolitisch entscheidend war, daß die dem Institut zugedachte Rolle als Instrument des Ministeriums für Volksbildung und damit seine ihm zugewiesene Stellung im bildungspolitischen Herrschaftssystem von der Kritik unberührt geblieben war.

Der an sich unbedeutende Vorgang sowie die in den Jahresarbeitsplänen des DPZI in der Regel nur abseits der Hauptaufgaben plazierte Hoffnung auf eigenständige „wissenschaftliche Untersuchungen“ (Sign. 2447) oder auf die „eigene Forschungsarbeit der Mitarbeiter des DPZI“ (ebd.) stützen zunächst die Hypothese von einer wenigstens latenten Unstimmigkeit zwischen erziehungswissenschaftlichem Selbstverständnis und ministerieller Instrumentalisierung. Weil aber die Kritik an dem administrativen Zugriff außerordentlich blieb, scheint die Annahme einer zumindest verbreiteten Akzeptanz der dem Institut zugewiesenen bildungspolitisch-ideologischen Funktion ebenso berechtigt. Immerhin war die administrativ vermittelte „parteiliche“ Verfügung ideologisch mit dem erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnis problemlos vereinbar. Sie eröffnete zudem eine – wenn auch kontrollierte – Partizipation an der bildungspolitischen Macht. Die ministerielle Instrumentalisierung bedeutete somit nicht nur die Verfügbarkeit über pädagogische Wissenschaft, sondern sie schloß für die neue, überwiegend noch junge erziehungswissenschaftliche Generation zugleich und in Abhängigkeit von der innerbetrieblichen Hierarchie die Möglichkeit ein, sich als ein mehr oder minder gewichtiger Repräsentant eines immerhin zentralen Machtinstruments bewußt zu werden. Instrumentell an der bildungspolitischen Macht beteiligt wurden Mitarbeiter des DPZI zum einen durch die ihnen zugewiesenen Berichts- und Kontrollaufgaben gegenüber den Kreisabteilungen für Volksbildung sowie gegenüber der Unterrichts- und Erziehungspraxis vor allem anläßlich der Einführung des „Lehrplanwerkes“ von 1959 und der gesetzlichen Neuregelung des Schulwesens. Aber auch z.B. die Aufgabe, bildungspolitische Entscheidungen oder Vorgaben „erziehungswissenschaftlich“ zu fundieren, sie öffentlich zu legitimieren, zu propagieren oder sie curricular zu sichern, boten Anlaß, die eigene Funktion im bildungspolitischen Machtfeld zu begreifen und anzunehmen. Im besonderen durch die von MARGOT HONECKER Ende der fünfziger Jahre forcierte Auseinandersetzung mit dem „klerikal-faschistischen“ Schulwesen Westdeutschlands begaben sich Erziehungswissenschaftler des DPZI in die unmittelbare Nähe des bildungspolitisch-ideologischen Machtzentrums (vgl. Sign. 2315).

Eine andersgeartete Beteiligung an der administrativ gesicherten bildungs- und wissenschaftspolitischen Hegemonie der SED-Führung fiel insbesondere der Leitung des DPZI durch den „Vorschlag“ der SED-Schulkonferenz vom 24./25. April 1958 zu, „das Deutsche Pädagogische Zentralinstitut zum führenden Zentrum der marxistisch-leninistischen Pädagogik“ in der DDR zu entwickeln. Das schloß die Aufgabe ein, „die pädagogische Forschung an den Universitäten und Instituten zu koordinieren“ (*Dokumente* 1969, S. 106f.). Nach dem „Beschluß der Arbeitstagung pädagogischer Wissenschaftler“ vom 20. Juni 1959, der alle erziehungswissenschaftlichen Einrichtungen auf einen Katalog von Forschungsthemen und Prinzipien verpflichtete, wurde die forschungsführende und -koordinierende Funktion des DPZI auch auf die Pädagogischen Bezirks- und Kreiskabinette und auf die Schulen ausgeweitet. Das DPZI wurde beauftragt, ab dem Jahre 1960 einen Plan herauszugeben, „in dem die Hauptgebiete der pädagogischen Forschung festgelegt und koordiniert sind“ (ebd., S. 257). Neben der Verantwortung für die Bildung von „Forschungszentren“ in allen Instituten für Pädagogik an den Hochschulen und Universitäten, in der Pädagogischen Fakultät Berlin, in den Pädagogischen Instituten und in der Pädago-

gischen Hochschule Potsdam, wurde die Leitung des DPZI im Ergebnis einer Beratung beim Leiter der Abteilung Volksbildung des ZK der SED am 22. September 1959 angewiesen, in Zusammenarbeit mit dem ZK und dem Ministerium für Volksbildung auch zu kontrollieren, „wie der Beschluß zur Bildung von Forschungszentren ... verwirklicht worden ist“ (Sign. 2364).

Einen wesentlichen Anteil an dem zwischen 1958 bis 1961 erreichten weitgehend reibungslosen Verhältnis von erziehungswissenschaftlichem Selbstverständnis und bildungspolitisch-ideologischer Instrumentalisierung hatte neben der partiellen Beteiligung an der bildungs- und wissenschaftspolitischen Macht vor allem die Personalpolitik MARGOT HONECKERS. Der „Kaderkommission“ des DPZI, bestehend aus jeweils einem Vertreter der Institutsleitung und der Betriebsparteileitung der SED sowie zwei „Kaderfunktionären“ der Gewerkschaft, wurde zwar ein Vorschlagsrecht eingeräumt, das diese bis auf die Besetzung von Leitungsfunktionen auch wahrnahm (vgl. Sign. 3011), die Entscheidung lag jedoch stets bei der Stellvertretenden Ministerin für Volksbildung (vgl. Sign. 2458). Wichtigstes „Kaderkriterium“ war neben bzw. im Zweifelsfall noch vor der fachlichen Eignung die unbedingte politisch-ideologische Zuverlässigkeit. Als „kaderpolitischer“ Makel galten insbesondere verwandtschaftliche Beziehungen zu Westdeutschland oder eine sog. „kleinbürgerliche“ soziale Herkunft. Letztere immerhin wurde als eine „mit ... entscheidende Ursache dafür [angesehen – U.W.], ... daß es im DPZI in der Vergangenheit zu politischen Schwankungen und anderen Mißständen“ gekommen war (vgl. Sign. 2618). In Westdeutschland wohnende Verwandte bildeten zwar kein unüberwindbares Hindernis, auch in leitende Funktionen aufzusteigen, sie setzten aber den Abbruch der persönlichen Beziehungen voraus und zwangen häufig dazu, die politische und ideologische Loyalität permanent herauszustellen. Eine sog. idealistische Weltanschauung schloß die Beschäftigung im DPZI, gleich in welcher Stellung, aus (vgl. ebd.).

Hingegen rechnete die frühere Zugehörigkeit zur NSDAP lediglich als „kaderpolitische“ Belastung. Sie hatte aber in bezeichnender Weise für die primär geforderte „politisch-ideologische“ Zuverlässigkeit kaum Einfluß auf eine Beschäftigung im Institut. 1961 wurden noch 4 Prozent der Institutsangestellten als ehemalige NSDAP-Mitglieder bzw. 3 Prozent als frühere Wehrmachtsoffiziere statistisch geführt (vgl. Sign. 3011). Leitende Positionen hatten solche wissenschaftlichen Mitarbeiter allerdings und im Gegensatz zur Praxis früherer Jahre nicht mehr inne. Die „kaderpolitische“ Auslese bei der Besetzung von Führungsfunktionen im DPZI war seit 1958 derart gründlich, daß der so ausgewählte Personenkreis problemlos auch für ministerielle Leitungsaufgaben in Frage kam. Selbst der langjährige Chef der Abteilung Volksbildung beim ZK der SED, LOTHAR OPPERMANN, wurde aus diesem Kreis von „Führungskadern“ rekrutiert.

Oberstes personalpolitisches Ziel unter der Regie MARGOT HONECKERS war es, mit der Neustrukturierung des DPZI den Anteil der SED-Mitglieder unter den Institutsmitarbeitern entscheidend zu erhöhen und gleichzeitig in der Beschäftigtenstruktur ein Übergewicht an Arbeitern der „sozialen Herkunft“ nach zu erreichen. Beides gelang zwischen 1958 und 1961, wenn auch in unterschiedlichem Maße. Während der Anteil von SED-Mitgliedern seit 1958 bis 1961 von ursprünglich rund 50 Prozent auf schon 1962 nicht mehr erreichte 84 Prozent gesteigert wurde, erhöhte sich der Arbeiteranteil der sozialen Herkunft nach im gleichen Zeitraum um fast 10 Prozent auf rund 59 Prozent. Damit durfte der als wesentlich für die bildungspolitische Hegemonie der SED propagierte Einfluß der Arbeiterklasse als sozialstrukturell gewährleistet gelten. Die große Zahl von SED-Mitgliedern unter den Beschäftigten des Instituts sicherte zwangsläufig einen Bedeutungszu-

wachs der SED-Betriebsparteiorganisation und damit die über den hierarchisch strukturierten Parteiapparat vermittelte Hegemonie der SED-Führung. Er bildete zudem eine wesentliche Voraussetzung für die „parteiliche“ Selbstdisziplinierung der DPZI-Mitarbeiter. Ein Verzicht auf die unmittelbar parteizentrale Verfügung war damit aber nicht verbunden.

Daß die sog. marxistisch-leninistische Personalpolitik aus der Sicht der SED-Führung und der leitenden Volksbildungsfunktionäre tatsächlich als politisch erfolgreich eingestuft werden konnte, ist zum einen durch die geringe Zahl der illegal nach Westdeutschland ausgereisten Mitarbeiter dokumentiert. Zwischen Dezember 1959 und September 1960 mußten nur vier nichtwissenschaftliche Mitarbeiter(innen) als „republikflüchtig“ registriert werden (vgl. Sign. 2648). Ihre politische Zuverlässigkeit bewiesen die Mitarbeiter des DPZI nach Ansicht ihres „Kaderleiters“ aber im besonderen anläßlich des Mauerbaus 1961. Lediglich vier „ausgesprochen negative Reaktionen“ hatte er dem Kaderchef des Ministeriums für Volksbildung zu melden. Darunter war nur eine einzige von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin. Diese hatte sich längere Zeit geweigert, auf einen Antrag für Besuche in der Bundesrepublik zu verzichten. Zwei weibliche technische bzw. wissenschaftlich-technische Angestellte waren bis Mitte Oktober 1961 selbst dazu noch nicht zu bewegen gewesen. Und nur eine, wie es hieß, „anmaßend und provozierend“ auftretende Sekretärin hatte nach einer Reihe von „individuellen Aussprachen“ ihr Arbeitsverhältnis im DPZI gekündigt (vgl. Sign. 3490). Inwieweit allerdings derartige Loyalitätsmeldungen, die zunehmend den Charakter eines ritualisierten Ergebnheitsgestus annahmen, neben ihrer machtsichernden Symbolik und ihrem informativen Sinn zugleich die Banalität solcher und ähnlicher herrschaftssichernden Instrumentarien zu offenbaren vermögen, ist dem gleichen Bericht zu entnehmen. Keineswegs am Rande und vielleicht sogar allen Ernstes schilderte der „Kaderleiter“ des forschungsführenden erziehungswissenschaftlichen Instituts seiner vorgesetzten Behörde die vorbildliche Haltung der „Gruppe der Reinigungsfrauen“.

Die demokratisch-zentralistische Sicherung der bildungspolitischen Hegemonie

Die in der Schulkommission beim ZK der SED entwickelte Idee, die Durchsetzung der schulpolitischen Parteibeschlüsse mit einem demokratisch-zentralistischen Gesetzgebungsverfahren zu verbinden, ist frühestens seit dem Herbst 1958 nachweisbar. Pate bei der Entscheidung für ein öffentliches schulgesetzliches Verfahren standen sowohl das Beispiel der damals jüngsten sowjetischen Schulgesetzgebung (vgl. WIEGMANN 1986, S. 198) als auch die Erfahrung der geringen Praxisrelevanz des Ministerratsbeschlusses aus dem Jahre 1956 „Über die Aufgaben und den Aufbau der Mittelschulen in der DDR“. Eine wohl eher spontane Meinungsumfrage unter der DDR-Bevölkerung hatte innerhalb der unterschiedlichen sozialen Gruppen zwar differenziert, aber insgesamt doch ein nicht geringes allgemeines Ressentiment gegenüber der in Aussicht genommenen zweijährigen Verlängerung der allgemeinbildenden Pflichtschule signalisiert (vgl. Sign. 2364). Wie bei den leitenden Volksbildungsfunktionären und den bis dahin führenden Erziehungswissenschaftlern wurden auch diese Vorbehalte im wesentlichen als äußerer Ausdruck einer noch tieferen ideologischen Unklarheit über die weitere sozialistische Entwicklung der DDR gedeutet. Als wichtigstes Ziel eines öffentlichen Schulgesetzgebungsverfahrens sah es die SED-Führung deshalb an, mit den erklärten Ursachen für die geringe Akzeptanz einer zehnjährigen Pflichtschule zugleich das ebenso als verbreitet eingeschätzte Unverständnis

der sozialistischen Perspektive der DDR überhaupt auszuräumen. Zum anderen ergab sich die Notwendigkeit für die demokratisch-zentralistische Beteiligung der Öffentlichkeit am Schulgesetzgebungsverfahren unmittelbar aus einer Reihe wirtschaftlicher Probleme. Absehbar war, daß die beinahe ausschließlich extensiv produzierende Volkswirtschaft mit dem Aufbau eines zehnjährigen Schulwesens überfordert würde. Vor allem für das kalkulierte Schulbauprogramm standen die notwendigen finanziellen, materiellen und personellen Mittel und Ressourcen nicht bereit. Auch der zwangsläufige Ausfall von zwei Jahrgängen an Schulabgängern bzw. Berufsschulabsolventen konnte voraussehbar volkswirtschaftlich nicht kompensiert werden. Hinzu kam der wachsende Lehrbedarf, der den ohnehin beklagten Arbeitskräftemangel zusätzlich verstärken mußte. Der damalige Volksbildungsminister ALFRED LEMMNITZ ging von immerhin 54.000 zusätzlich auszubildenden Lehrern aus (vgl. Sign. 3264). Andererseits hatte die SED-Führung erkannt, daß die DDR nur durch den rechtzeitigen Übergang zu einer intensiv produzierenden Volkswirtschaft zu stabilisieren sein würde. Für sie wiederum galt eine höhere Qualifikation der Produzenten als unbedingtes Muß. Vereinzelt anderslautenden Prognosen, die für intensiv produzierende bzw. hochtechnisierte Bereiche eine niveaudifferenzierte berufliche Qualifikationsstruktur empfahlen (vgl. Sign. 1866), hielt man das Ideal eines gebildeten, disponibel einsetzbaren Produzenten entgegen (vgl. *Dokumente* 1969, S. 181).

Der Ausbruch aus diesem Zirkel von ökonomischen und bildungspolitischen Zwängen sollte innerhalb einer Übergangsphase von sieben Jahren, also im Zeitraum bis 1965, gelingen. Da die erfolgreiche Bewältigung der einen zentralen Aufgabe jeweils die Voraussetzung für das schnelle Erreichen der anderen Zielstellung bildete, rationale Planung damit ohnmächtig schien, orientierte sich die SED-Führung zunehmend auf eine voluntaristische Aktivierung der Bevölkerung. Die damals zentrale Losung „arbeite mit – plane mit – regiere mit“ schien jedoch zunächst auch einer demokratischen Einsicht zu folgen, nämlich, daß „die sozialistische Umgestaltung nur mit und durch die Massen verwirklicht werden kann“ (ULBRICHT 1959, S. 53). Das in der Losung enthaltene „mit“ war aber entgegen solcher Erwartung zugleich mit einer die bildungspolitische Hegemonie der SED-Führung sichernden zentralistischen Rollenzuweisung an die zu mobilisierende Bevölkerung verbunden. Zum tragenden Prinzip des öffentlichen schulgesetzlichen Verfahrens wurde die sog. Einheit von Aktion und Diskussion erhoben. Diskussion bedeutete allerdings nicht nur in diesem Zusammenhang keineswegs Diskurs, sondern die von den Auffassungen der SED-Führung geleitete politisch-ideologische „Überzeugung“ der Öffentlichkeit vom Sinn und von der gesellschaftsstrategischen Notwendigkeit einer obligatorischen zehnklassigen polytechnischen und undifferenzierten Einheitsschule. Eine so verstandene breite „Volksdiskussion“ wurde ebenso als Bedingung für eine erfolgreiche „Schülerwerbung“ begriffen wie dazu, die Bevölkerung zur freiwilligen und unentgeltlichen Hilfe beim Bau neuer Schulen oder Fachunterrichtsräume zu bewegen. Außerdem war im besonderen der wöchentliche „Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion“ ohne die Gewinnung von werktätigen „Miterziehern“ unmöglich durchführbar. Innerhalb von etwa drei Monaten und auf schließlich mehr als 70.000 Veranstaltungen bzw. vor der auch in der historischen Reflexion nach wie vor beeindruckenden Kulisse von mehr als zweieinhalb Millionen Teilnehmern wurden die Grundlinien des neuen Schulsystems vorgestellt. Das war eine Herausforderung, der sich die SED-Führung bis zum Ende der DDR nur noch einmal, und zwar nur wenige Jahre später bei der Propagierung der Grundsätze für das einheitliche sozialistische Bildungssystem in der ersten Hälfte der sechziger Jahre, stellte. Mit der Etablierung des zentralistisch strukturierten bildungspolitischen Herrschaftssy-

stems glaubte die SED-Führung dann offenbar – und für längere Zeit nicht zu Unrecht –, auf eine solcherart demokratisch anmutende „politisch-ideologische“ Motivierung der Bevölkerung verzichten zu können. Dabei war sie in ihrer „politisch-ideologischen Überzeugungsarbeit“ und bei der Aktivierung der Bevölkerung für den Aufbau der zehnklassigen polytechnischen Oberschule keineswegs erfolglos geblieben (vgl. WIEGMANN 1986, S. 205), obgleich die vorgesehenen „Kennziffern“ im Planungszeitraum nie erreicht werden konnten. In einem vertraulichen Bericht des Ministeriums für Volksbildung an den Ministerrat der DDR wurde eingeräumt, daß das Schulbauprogramm für das Jahr 1960 bis Ende September des Jahres nur zu etwas mehr als 40 Prozent erfüllt worden war. Außerdem sei es weder 1959 noch 1960 gelungen, den Staatsplan in der Schülerwerbung zu erfüllen. 1960 lag der Erfüllungsgrad nur oder doch immerhin bei 96,2 Prozent. Zur Ursache dafür wurde die bloß „kampagnemäßige“ „Aufklärung der Eltern“ erklärt. Sie sei auch dafür verantwortlich, daß mit dem Schuljahresbeginn 1960 vier Prozent oder 3.800 „geworbene Schüler“ nicht in die 9. Klasse übergegangen waren (vgl. Sign. 2460). Ungenannt blieb die permanente Kollision mit zeitgleichen Kampagnen ähnlicher Art in anderen gesellschaftlichen Bereichen. Die komplizierte, teilweise chaotisch anmutende Situation illustriert der zeitgenössische Bericht eines DPZI-Mitarbeiters „über die Vorbereitung der Volksdiskussion zum Schulgesetz im Kreis Calau, Bezirk Cottbus“. Bei seiner Ankunft traf der Berichterstatter in der zuständigen Abteilung Volksbildung beim Rat des Kreises lediglich den Stellvertreter des Kreisschulrates an. Er erfuhr, daß auf Beschluß der SED-Kreisleitung bis auf einen Mitarbeiter die gesamte Abteilung Volksbildung ... mit der Hälfte der Arbeitszeit in „Brigaden zur [sozialistischen, d.h. genossenschaftlichen – U.W.] Umgestaltung der Landwirtschaft eingesetzt war“ (Sign. 2369). Die sich in der Anweisung der SED-Kreisleitung offenbarende Willkür gegenüber staatlichen Institutionen kann durchaus als ein, wenn auch extremer, so doch nicht untypischer Ausdruck eines generell unterentwickelten Rechtsbewußtseins bzw. als ein allgemein und besonders unter den SED-Mitgliedern weithin unkritisch reflektiertes Verhältnis von Partei und Staat interpretiert werden. Die Redaktion der Zeitschrift „Pädagogik“ verbreitete noch Ende 1958 die Auffassung, daß u.a. die Parteibeschlüsse eine ausreichende Grundlage für die sozialistische Umgestaltung des Schulwesens bieten würden („Unser Wort“ 1958, S. 642f.). Und der Minister für Volksbildung erklärte, obzwar in einem anderen Zusammenhang: „Das ist Parteibeschuß, und wir sind gewöhnt, Parteibeschlüsse einzuhalten“ (Sign. 2364).

Die von der SED-Führung gegen Ende der fünfziger Jahre initiierte öffentliche Rechtssetzung stellte somit zum einen den Versuch dar, eine schulpolitische Grundsatzentscheidung der SED staatsrechtlich zu sanktionieren. Das hatte den Vorteil, die ohnehin beanspruchte und praktizierte bildungspolitische Hegemonie der SED-Führung nicht nur schulgesetzlich zu sichern, sondern zur Durchsetzung der Parteibeschlüsse nunmehr auch den gesamten Staatsapparat in legitimer Weise beanspruchen zu dürfen. Das schulgesetzliche Verfahren war damit Teil einer staatsrechtlichen Ordnung des bildungspolitischen Machtfeldes und seiner hegemonialen Strukturierung im Prozeß des sog. Abschlusses der Übergangsperiode zum Sozialismus.

Zum anderen suchte sich die SED-Führung in dem als Transformation ihres bildungspolitischen Willens gestalteten Rechtssetzungsprozeß der öffentlichen Zustimmung zur ausgeübten bildungspolitischen Hegemonie im allgemeinen und zur „sozialistischen Umgestaltung des Schulwesens“ im besonderen zu versichern. Vor allem aber gelang es den führenden SED-Funktionären mit Hilfe des Rechtssetzungsprozesses nicht nur, die schulpolitischen Parteibeschlüsse „demokratisch-zentralistisch“ durchzusetzen, sondern prakti-

kable bildungspolitische Herrschaftsstrukturen des „entwickelten (realen) Sozialismus“ zu konturieren und zunächst, d.h. bis 1965 und schließlich danach bis zum Ende der DDR, dauerhaft zu sichern. Auch in diesem Sinne bedurfte es aus der Sicht der SED-Führung seit der Mitte der sechziger Jahre keines öffentlichen schulgesetzlichen Verfahrens mehr.

Faßt man den Rechtssetzungsprozeß auf als einen einheitlichen Prozeß der Erarbeitung seiner Grundsätze, der Abfassung des Gesetzestextes sowie der Inkraftsetzung und Durchführung des Gesetzes, so stehen die Schulkonferenz der SED vom April 1958 und der V. Parteitag der SED im Juli des gleichen Jahres am Beginn des Erarbeitungsprozesses des Schulgesetzes vom 2. Dezember 1959. Während es auf der Schulkonferenz gelang, die Grundsätze der „sozialistischen Schulentwicklung“ abschließend zu formulieren, so wurden durch den Parteitagsbeschluß (vgl. *Dokumente* 1969, S. 138) alle SED-Mitglieder auf die bildungspolitische Strategie der Parteiführung verpflichtet. Bereits in diesem Zeitraum sicherte sich die SED-Führung durch die reaktivierte Schulkommission beim Politbüro des ZK der SED den unmittelbaren Zugriff sowohl auf die zentrale Administration als auch auf die „forschungsführende“ erziehungswissenschaftliche Institution. Geleitet durch die Spitzenfunktionäre der SED, wurde im Ministerium für Volksbildung dann seit März 1959 der Gesetzestextes erarbeitet, während das Deutsche Pädagogische Zentralinstitut bereits im Herbst 1958 vom Vorsitzenden der Schulkommission beauftragt worden war, das sog. Lehrplanwerk der zehnklassigen polytechnischen Oberschule zu entwerfen. Die Verantwortung dafür trug vermittelnd das Ministerium für Volksbildung. In der von der SED-Führung initiierten, im wesentlichen ministeriell organisierten und unter maßgeblicher Beteiligung von DPZI-Mitarbeitern getragenen, bis dahin größten bildungspolitischen Volks„diskussion“ sollten die Ziele der SED-Führung über ihre inzwischen parteipolitisch gesicherte Relevanz hinaus endlich „zur Sache des ganzen Volkes“ (*Die neue sozialistische Schule* 1959) werden. Die schon deutlichen Konturen des bildungspolitischen, demokratisch-zentralistisch strukturierten Herrschaftssystems wurden schließlich bis hin zu den örtlichen und betrieblichen Parteiinstanzen sowie den territorialen Abteilungen für Volksbildung und den Schulleitungen nachgebildet.

Bereits um 1960 war es somit gelungen, wenn auch nur in Umrissen und vielfach noch mit dem hegemonialen Anspruch in anderen gesellschaftlichen Bereichen zeitweilig kollidierend, ein bis zum Ende der DDR weitgehend stabiles bildungspolitisches Herrschaftssystem durchzusetzen und zu konsolidieren. In dem kompliziert strukturierten Machtfeld des Volksbildungswesens besaß das DPZI als die zentrale erziehungswissenschaftliche Einrichtung grundsätzlich eine die bildungspolitische Hegemonie der SED-Führung sichernde Funktion. Dazu wurde das DPZI einer vierfach institutionalisierten, grundsätzlich gleichgerichteten und untereinander wiederum hierarchisch und funktional strukturierten bildungspolitisch-ideologischen und administrativen Reglementierung ausgesetzt:

- direkt durch die höchste SED-Instanz,
- vermittelt durch die der Parteiführung nachgeordnete Abteilung Volksbildung beim ZK der SED,
- durch den territorial-betrieblich organisierten Parteiapparat und
- als eine dem Volksbildungsministerium direkt unterstellte Einrichtung.

Andererseits wurden im besonderen leitende Mitarbeiter des DPZI vielfältig und durch eine variable Über- und Unterordnung in die bildungspolitisch-ideologische Machtzentrale integriert. Sie waren ausnahmsweise selbst Mitglied höchster Parteiinstanzen, wie der Direktor des DPZI als Mitglied des ZK der SED, oder in ihrer Funktion abhängig vom

Urteil führender Parteifunktionäre, sie waren permanent in von der Parteiführung oder von der zentralen Administration einberufenen Gremien aktiv und infolge ihrer z.T. auch austauschbaren beruflichen und sozialen Stellung maßgeblich an der bildungspolitisch-ideologischen Sicherung des hegemonialen Anspruches der SED-Spitzenfunktionäre beteiligt. Die Grenzen zwischen der nur instrumentalisierten und der in höherem Maße verantwortlichen Teilhabe an der bildungspolitischen Macht waren prinzipiell instabil und fließend. Als Instrument des hegemonialen bildungspolitischen Anspruchs der SED-Führung war es die Aufgabe des Instituts, Macht wissenschafts- und bildungspolitisch-ideologisch, erziehungswissenschaftlich sowie zunächst auch häufiger administrativ zu sichern. Gegenüber der pädagogischen Praxis und im Verhältnis zu anderen erziehungswissenschaftlichen Einrichtungen trat das DPZI folglich als machtragende Instanz auf. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, daß die jeweilige erziehungswissenschaftliche Elite der DDR in den Wissenschaftlichen Rat beim DPZI delegiert war und somit keiner vermittelnden Reglementierung durch die erziehungswissenschaftliche Zentrale bedurfte.

Durch seine doppelte, nach beiden Richtungen des Machtfeldes wirkende Instrumentalisierung wurde das DPZI spätestens seit 1958 in institutionellem Sinne und herrschaftsstrukturell unfähig, wissenschaftliche Kompetenz korrektiv gegenüber den zentralen bildungspolitisch-ideologischen Entscheidungsträgern einzubringen oder gar zu behaupten. Die „parteiliche“ bzw. bildungspolitische Entmündigung der forschungsführenden erziehungswissenschaftlichen Einrichtung stellte unabhängig von ihrer Fixierung auf das marxistisch-(leninistisch)e Paradigma allgemein und tendenziell die erziehungswissenschaftliche Kompetenz der Institution selbst in Frage, weil die Träger von Erziehungswissenschaft außer Stand gesetzt worden waren, über die Fundamente ihrer Disziplin zu verfügen bzw. kritisch über sie zu reflektieren.

Literatur

- BASIKOW, U.: Zur Arbeitsweise und Funktion der Schulkommission beim Politbüro des Zentralkomitees der SED (1958–1961). Unveröffentlichtes Manuskript 1987.
- Die neue sozialistische Schule – Sache des ganzen Volkes.* Berlin 1959.
- Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik.* Teil 2: 1956–1967/68, 1. Halbband. Berlin 1969 (Monumenta Pädagogica. Bd. VII/1).
- GEISSLER, G.: Zur pädagogischen Diskussion in der DDR 1955 bis 1958. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38 (1992), S. 913–940.
- GLÄSER, L./LOST, CH.: Zur Entwicklung des Volksbildungswesens in der Deutschen Demokratischen Republik in den Jahren 1956–1958. Berlin 1981 (Monumenta Pädagogica. Bd. XIX).
- ULBRICHT, W.: Der Weg zur Sicherung des Friedens und zur Erhöhung der materiellen und kulturellen Lebensbedingungen des Volkes. Berlin 1959.
- „Unser Wort“. In: „Pädagogik“ 9/1958.
- WIEGMANN, U.: Die Erarbeitung des Gesetzes über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte. Jahrgang 26. Berlin 1986, S. 194–205.

Anschrift des Autors

Dr. Ulrich Wiegmann, Leuenberger Str. 26, O-1092 Berlin.

Reform im Wartestand

Die Bildungspolitik der DDR vor der Wende

„Keine Verleumdung kann die historische Wahrheit und Erfahrung vom Tisch fegen, daß der Sozialismus die einzige Gesellschaftsordnung ist, die das Recht der Jugend auf freie Entfaltung ihrer Fähigkeiten, ihrer Persönlichkeit garantiert“¹ – so MARGOT HONECKER, Ministerin für Volksbildung der DDR, in ihrer vierstündigen Rede auf dem IX. Pädagogischen Kongreß im Juni 1989. Noch einmal konnte sie vor den 4.200 Delegierten aus allen fünfzehn Bezirken des Landes die vermeintlich großen Erfolge ihrer Bildungspolitik herausstellen, dabei das sozialistische Bildungswesen als eine der „größten Errungenschaften des Sozialismus“ auf deutschem Boden beschwören und die Verwirklichung einer „wahrhaft demokratischen humanistischen Bildung“ für alle Kinder des Volkes preisen. Es sollte ihr letzter großer Auftritt sein. Viereinhalb Monate später, am 2. November 1989, räumte sie ihren Platz; lautlos, unspektakulär – nicht einmal von ihren persönlichen Mitarbeitern mochte sie sich verabschieden. Auch auf der Bezirksschulrätekonzferenz in Berlin zwei Tage zuvor waren mit keinem Wort Rücktrittsabsichten geäußert worden. Den sensiblen Beobachter dieser Konferenz hätte es allerdings nachdenklich stimmen müssen, wie die Ministerin – in völliger Kehrtwendung zu früheren Äußerungen – versuchte, den möglichen Einfluß der Volksbildung auf die Erziehung der Jugendlichen abzuschwächen. Massive außerschulische Faktoren wie zerrüttete Familien, konterrevolutionäre Gruppen, westliche Medien hätten sich in letzter Zeit äußerst ungünstig auf Einstellung und Verhalten vieler junger Menschen ausgewirkt.²

MARGOT HONECKER handelte in kluger Voraussicht, als sie den Ministerrat der DDR bat, sie von ihrem Amt als Volksbildungsministerin zu entbinden; denn längst war mit der ungarischen Grenzöffnung, den Botschaftsbesetzungen in Ostberlin, Budapest, Prag und Warschau, den großen Montagsdemonstrationen in Leipzig und anderen Städten der DDR – sichtbar für jedermann – die „Wende“ eingeläutet worden. Ihre kämpferischen Worte, die Zeit brauche eine Jugend, die sich für den Sozialismus einsetze, „die ihn verteidigt mit Wort und Tat, und, wenn nötig, mit der Waffe in der Hand“,³ hatten sich ins Gegenteil verkehrt. Die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen fühlte sich aufgerufen, nicht für, sondern gegen den Sozialismus anzutreten. Das groß angelegte Konzept einer sozialistischen Allgemeinbildung für eine Schule, „die sich als Instrument eines Staates versteht, der die Interessen des ganzen werktätigen Volkes vertritt“,⁴ war endgültig gescheitert. Ent-

1 Redemanuskript MARGOT HONECKERS für den IX. Pädagogischen Kongreß, S. 134, Archiv H. KAACK; veröffentlicht unter: MARGOT HONECKER: Unser sozialistisches Bildungssystem – Wandlungen, Erfolge, neue Horizonte, Berlin 1989.

2 Mitteilung eines Mitarbeiters des ehemaligen Ministeriums für Volksbildung an die Autorin im September 1990.

3 Redemanuskript MARGOT HONECKERS, a.a.O., S. 37f.

4 Ebd., S. 7f.

weder schien das Volk seine wahren Interessen noch immer nicht zu kennen, oder aber seine Interessen stimmten mit denen von Staat und Partei nicht mehr überein.

Tatsächlich war die Kluft zwischen Herrschenden und Beherrschten längst unüberbrückbar geworden. BERTHOLT BRECHT hätte wahrlich allen Anlaß gehabt, seine nach dem 17. Juni 1953 vorgeschlagene „Lösung“ zu wiederholen, die Regierung möge das Volk auflösen und ein anderes wählen, wenn das Volk das Vertrauen der Regierung verscherzt habe. Doch die Machtverhältnisse hatten sich grundlegend gewandelt. Das Gesetz des Handelns ging in einem atemberaubenden Prozeß an das Volk über. Selbstbewußter geworden, forderte es öffentlich demokratische Reformen, einschneidende Veränderungen des gesellschaftlichen und politischen Lebens.

Das einheitliche sozialistische Bildungs- und Erziehungswesen war einer der zentralen Bereiche, in denen sich die Schere zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Theorie und Praxis ständig weiter geöffnet hatte. Es gehörte jedoch wie das Staatssicherheits-, Verteidigungs- und Polizeisystem zu jenen Tabuzonen, die öffentliche Kritik nicht zuließen und daher niemandem von außen ein echtes Mitspracherecht zu grundsätzlichen Fragen gewährten. In ihren bildungspolitischen, erzieherischen und fachinhaltlichen Zielsetzungen auf Kontinuität ausgerichtet, hatte die Bildungspolitik der DDR über die Jahre einer von vielen Bürgern geforderten Neuorientierung widerstanden.

Da mußte manchem der unmittelbar Betroffenen die Nachricht im „Neuen Deutschland“ vom Januar 1988, das Politbüro des ZK der SED und der Ministerrat der DDR hätten beschlossen, den IX. Pädagogischen Kongreß für die Zeit vom 12. bis 15. Juni 1989 nach Berlin einzuberufen,⁵ wie ein ferner Silberstreifen am Horizont erscheinen. Noch einmal wollte man an Wandel glauben, auf Veränderung hoffen. Anlaß genug gaben nicht zuletzt die politischen Vorgänge in der Sowjetunion und im übrigen Osteuropa, GORBATSCHOWS Perestroika, sein vorsichtiges Bekenntnis zu mehr Demokratie, Pluralismus, offenem Meinungs- und Erfahrungsaustausch. Deshalb war die Bereitschaft groß, als – ebenfalls weit im Vorfeld des Kongresses – die Deutsche Lehrerzeitung ihre Leser ansprach und zur Mitarbeit ermunterte: „Alle sind gefordert, ihre Gedanken und Ideen, ihre Erfahrungen und Erkenntnisse einzubringen, aufs neue zu überdenken, was zu tun ist, um die Bildungs- und Erziehungsarbeit weiter zu qualifizieren ...“⁶

Hunderte fühlten sich aufgerufen, in Form von Anfragen, Vorschlägen oder Hinweisen zu aktuellen Bildungs- und Erziehungsfragen Stellung zu beziehen. Dabei gingen besonders kräftige Impulse von den verschiedenen Friedensgruppen aus, die hauptsächlich in oder am Rande der Kirche angesiedelt waren und in denen sich viele unterschiedliche Überzeugungen und Anschauungen miteinander verbanden. Sie alle wollten mit ihrem jeweils spezifischen Beitrag zu einer umfassenden gesellschaftlichen Diskussion beitragen, um damit die für notwendig erachteten Reformmaßnahmen vorzubereiten. Viele von ihnen baten zudem die Ministerin für Volksbildung um die Eröffnung eines Dialogs über die anstehenden Probleme und zeigten sich zuversichtlich, daß endlich Verständnis und Verständigung möglich sein würden.

Doch die großen Leitlinien für den Kongreß standen längst fest. Sie wurden bereits auf der elfjährigen Wegstrecke vom VIII. zum IX. Pädagogischen Kongreß mit dem X. und XI. Parteitag der SED in den Jahren 1981 und 1986 markiert. Die historische Chance der

5 Vgl. „IX. Pädagogischer Kongreß für Juni 1989 nach Berlin einberufen“, in: Neues Deutschland vom 26. 1. 1988.

6 Deutsche Lehrerzeitung 4/1988, S. 1.

notwendigen Kursänderung einer gescheiterten Bildungspolitik wurde nicht erkannt. Neue Weichenstellungen waren nicht vorgesehen – eine kontinuierliche Weiterentwicklung des sich längst in der Sackgasse befindlichen Bildungswesens blieb oberste Maxime. Mit Blick auf die Anforderungen an eine sozialistische Gesellschaft beim Übergang ins nächste Jahrtausend hatte die Partei folgende Schwerpunkte gesetzt:

- eine Positionsbestimmung der sozialistischen Allgemeinbildung vorzunehmen, daraus resultierend
- neukonzipierte Lehrpläne und Unterrichtshilfen bis 1990 einzuführen sowie vor allem
- die politisch-ideologische Erziehung zu intensivieren.

Dahinter stand die dringende und verschärfte Forderung an Lehrer, Erzieher und Schulfunktionäre, wirksamer als bisher im Rahmen der zehnjährigen Polytechnischen Oberschule eine allgemeine und gleiche Bildung auf hohem Niveau für alle Schüler zu erreichen, dabei auf der Grundlage der marxistisch-leninistischen Weltanschauung das sozialistische Bewußtsein jedes einzelnen zu erhöhen sowie die kommunistische Moral zu stärken.

Der IX. Pädagogische Kongreß war ein bis in die letzten Einzelheiten minutiös vorbereitetes, großangelegtes Spektakel, das vor allem dazu dienen sollte, die weitgehend abgeschlossene Umsetzung des von der SED aufgestellten bildungspolitischen Programms so öffentlichkeitswirksam wie möglich zur Schau zu stellen.

Bereits im Mai 1988 hatte das Organisationsbüro des Kongresses mit den politisch-organisatorischen Vorbereitungen begonnen. Eine seiner wichtigsten Aufgaben war die Überprüfung und Bestätigung der Auswahl der Teilnehmer und der Zusammensetzung der Bezirksdelegationen. Ausgehend von der Prämisse „daß die *Teilnehmer* [Hervorhebung durch d. Verf.] die Atmosphäre und das politische Klima auf dem IX. Pädagogischen Kongreß bestimmen“, hatte die „politische Absicherung“ aller Teilnehmervorschläge aus den Bezirken oberste Priorität.⁷ So waren am Auswahlprozeß neben den Bezirks- und Kreisschulräten sowie den Direktoren der Schulen ebenso die Parteisekretäre der Schulparteiorganisationen der SED und die Vorsitzenden der Schulgewerkschaftsleitungen beteiligt. Bis zuletzt hatten die Bezirksschulräte der politischen Arbeit ihrer Delegationen „volle Aufmerksamkeit zu widmen“.⁸ Insgesamt wurden 3.670 Lehrer, Erzieher, Direktoren sowie Schulfunktionäre und – wie es in den einschlägigen Dokumenten heißt – Vertreter verschiedener gesellschaftlicher Bereiche, z.B. Elternvertreter, FDJ-Lehrerstudenten, Bürgermeister und Ratsvorsitzende der Kreise, ausgewählt. Dazu kamen 170 Teilnehmer aus dem zentralen Bereich der Volksbildung sowie weitere Vertreter aus Bereichen des politischen und geistig-kulturellen Lebens. Ähnlich sorgfältig und generalstabsmäßig vorbereitet wie die Aufstellung der Delegierten erfolgten auch Auswahl und Aufbereitung der einzelnen Reden und Diskussionsbeiträge des Kongresses.

Alle inhaltlichen und organisatorischen Details wurden schließlich im „Drehbuch“⁹ des Organisationsbüros festgehalten. Selbst Zeitpunkt und Dauer der Beifallskundgebungen überließ man nicht dem Zufall.

Wo blieben da noch Raum und Zeit für die von so vielen Menschen der DDR ge-

7 Zur Arbeit des Organisationsbüros siehe die Berichte über den Stand der politisch-organisatorischen Vorbereitung des IX. Pädagogischen Kongresses für die Ministerdienstbesprechungen am 17.1. und 4.4.1989, Archiv H. KAACK.

8 Ebd.

9 Dieses Drehbuch existiert tatsächlich; es befindet sich im Bundesarchiv Potsdam, R2.

wünschte und herbeigesehnte fruchtbare Diskussion und konstruktive Auseinandersetzung?

Wieviel Briefe das Ministerium für Volksbildung im Vorfeld des Kongresses tatsächlich erreichten, ist heute mit Sicherheit nicht mehr festzustellen. Die Posteingangsbücher können kaum Hinweise geben. Sie enthalten über die Jahre bis Mitte Oktober 1989 so gut wie ausschließlich Eingaben in Form von *persönlichen* Beschwerden, Einsprüchen, Anfragen oder Forderungen, wie z.B.

- Anfragen von Lehrern zu Wohnungsproblemen, zur Gehaltsberechnung, zur Altersversorgung;
- Beschwerden wegen Nichtzulassung zur Abiturstufe, zu einer Spezialschule, zum Studium;
- Forderungen nach mehr Schulbüchern, sicherem Schulweg, Bau einer Schulturnhalle.¹⁰

Inhaltliche Vorschläge – insbesondere solche zu grundlegenden Veränderungen von Schule – sind nicht zu finden. Das legt den Schluß nahe, daß die unmittelbar an den Kongreß gerichteten Briefe in einem gesonderten – heute nicht mehr auffindbaren – Posteingangsbuch registriert wurden. Aus internen Unterlagen der Eingabenstelle des Ministeriums geht lediglich hervor, daß im Zeitraum Februar 1988 bis kurz vor Beginn des Kongresses 258 Zuschriften an die Ministerin für Volksbildung persönlich gerichtet waren, 403 das Organisationsbüro erreichten und 447 dem Ministerium über den Zentralrat der FDJ zugesandt wurden.

Nach Durchsicht der Briefe sonderte die Eingabenstelle diejenigen, die „wertvolle Anregungen“ für den Kongreß enthielten, aus, leitete sie den jeweils zuständigen Fachabteilungen des Ministeriums zur Beantwortung zu und unterrichtete die Antragskommission, die wiederum eine „sorgfältige Auswertung dieser konstruktiven Beiträge“ in ihren Bericht zum IX. Pädagogischen Kongreß einfließen ließ.¹¹

Diejenigen Wortmeldungen jedoch, die mehr oder minder kritisch auf die Schwachstellen des Bildungssystems verwiesen, vornehmlich Zuschriften aus kirchlichen Kreisen, „erhielt der Staatssekretär zur Entscheidung“.¹²

Die vom Ministerium beantworteten Eingaben sind nicht archiviert. Nur die überlieferten internen Eingabenanalysen geben Auskunft über die inhaltlichen Hauptrichtungen. Da werden „zur erfolgreichen praktischen Umsetzung unseres weiterentwickelten Konzepts sozialistischer Allgemeinbildung“

- Vorschläge unterbreitet zur inhaltlichen Weiterentwicklung einzelner Unterrichtsfächer, insbesondere – mit Blick auf die gesamtgesellschaftliche Entwicklung und die politisch-moralische Erziehung – zu Polytechnik und Staatsbürgerkunde;
- Hinweise gegeben zur Optimierung der Bildungs- und Erziehungsarbeit durch Verhinderung von Unterrichtsausfall, Verbesserung des Schulnetzes, Veränderung des Tagesablaufs in Schule und Hort;

10 Siehe Posteingangsbücher des Ministeriums für Volksbildung vom 9.9.1985 bis 31.10.1990, Bundesarchiv Potsdam, R 2, D 2001 bis 2005.

11 Vgl. Bericht der Antragskommission, vorgetragene Fassung, S. 3ff., Archiv H. KAACK.

12 „Genossin HONECKER zur Kenntnis, Überblick über die Zuschriften zum IX. Pädagogischen Kongreß“, Bericht der Leiterin der Eingabenstelle vom 17. Mai 1989, Archiv H. KAACK.

- Überlegungen angestellt zur Ausweitung des fakultativen Unterrichts in der Oberstufe der POS sowie zur inhaltlichen Ausgestaltung der Abiturstufe vornehmlich in den Fächern Mathematik und Geschichte.¹³

Was aber geschah mit den Bürgereingaben, die MARGOT HONECKERS Staatssekretär WERNER LORENZ zur Begutachtung vorgelegt wurden?

Von diesen Briefen erfuhr die Öffentlichkeit nichts. Selbst die Kongreßteilnehmer erhielten nur den Hinweis, daß die Antragskommission „Zuschriften, in denen Mängel aufgezeigt und kritische Hinweise geäußert wurden, ... den entsprechenden Leitungen als Eingaben zur weiteren Bearbeitung übergeben“¹⁴ habe.

Eine dieser „entsprechenden Leitungen“ war offenbar das Ministerium für Staatssicherheit (M. f. S.); denn als Mitarbeiter des Volksbildungsministeriums nach dem Rücktritt des Staatssekretärs Anfang November 1989 rund 250 dieser Eingaben – größtenteils als Kopien – in den Aktenschränken entdeckten, trugen viele von ihnen auf der ersten Seite den Vermerk „Keine Antwort, M. f. S.“. Demnach hatte man die Originale dieser Schreiben direkt dem Ministerium für Staatssicherheit übersandt. Glücklicherweise blieben dem allmächtigen und gefürchteten Geheimdienst der DDR nur noch wenige Monate Zeit, um diese unerwünschten, weil zu kritischen Zuschriften zu bearbeiten. Bemerkenswert ist, daß vermutlich zu einem späteren Zeitpunkt versucht wurde, das Kürzel „M. f. S.“ durch Schwärzen mittels Filzstift wieder unlesbar zu machen. Da die Buchstabenfolge dennoch eindeutig zu identifizieren ist, kann davon ausgegangen werden, daß diese Aktion panikartig und unter Zeitdruck erfolgte.

Eine Auswertung dieser unbeantwortet gebliebenen Eingaben¹⁵ ist in zweifacher Hinsicht aufschlußreich. Zum einen zeigt ein Blick auf die jeweiligen Einsender, daß immerhin fast zwei Drittel aller Briefe von Privatpersonen wie Ärzten, Pfarrern, Ingenieuren und Lehrern verfaßt wurden – ein weiteres untrügliches Anzeichen dafür, daß die Bürger der DDR in den letzten Jahren vor der Wende zunehmend selbstbewußter und kritischer das gesellschaftspolitische Geschehen verfolgten und bewerteten. Die Autorenschaft des letzten Drittels setzt sich zusammen aus den unterschiedlichsten kirchlichen Gruppierungen, aus Elternaktiven, Sektionen von Hochschulen, Schülerklassen, Jugendgruppen und ärztlichen Vereinigungen.

Der zweite interessante Aspekt bezieht sich auf die inhaltlichen Aussagen. Ordnet man die Eingaben nach bildungspolitischen Schwerpunkten, so ergibt sich, daß nahezu alle inneren und äußeren Bereiche des Bildungs- und Erziehungssystems von der Kritik erfaßt werden. Zudem wird deutlich, daß die meisten Vorschläge von bemerkenswerter Weitsicht, hohem Realitätsbewußtsein und einem sich daraus ergebenden Pragmatismus gekennzeichnet sind. Viele der Forderungen beinhalten ganze Bildungskonzepte, die das bestehende System von Grund auf verändern wollen. Doch auch hinter Überlegungen wie beispielsweise der Einführung des schulfreien Samstags steckt bei näherer Betrachtung der Eingaben weit mehr als zunächst vermutet wird. Denn nicht nur um ein Mehr an freier Zeit geht es den Einsendern, sondern vor allem auch darum, den Einfluß des Staates zugunsten der Familie zurückzudrängen.

Ungeachtet der Vielfalt der angeschnittenen Probleme basieren alle Wünsche, Gedan-

13 Siehe interne Übersicht des Ministeriums über die inhaltlichen Hauptrichtungen der Vorschläge, Hinweise, Anfragen und Anträge an den IX. Pädagogischen Kongreß, Archiv H. KAACK.

14 Bericht der Antragskommission, a.a.O., S. 2.

15 Nicht registrierte Unterlagen des Ministeriums für Volksbildung, Kopien Archiv H. KAACK.

ken und Forderungen auf einem Grundprinzip: dem Prinzip der Anerkennung der freien Persönlichkeit, ihrer Bedürfnisse und ihrer Rechte. Im Zusammenhang damit wird auffallend häufig die Frage nach ideologiefreien Normen und Wertvorstellungen gestellt, die den Sinn des Lebens neu bestimmten könnten. Vor diesem Hintergrund gewinnen einzelne Aspekte wie Leistungsdifferenzierung, Einführung von Wahlpflichtfächern, Betonung des musisch-ästhetischen Bereichs eine weit tiefere Bedeutung.

Wenn man die Eingaben im einzelnen analysiert, kristallisieren sich fünf Problemfelder heraus. Der weitaus größte Teil der Zuschriften setzt sich mit „Grundsätzlichen Überlegungen zur Veränderung des Bildungswesens“ (Problemfeld I) auseinander. Darin fordern die Autoren die Entideologisierung der Bildungsinhalte, Erziehung zur gewaltfreien Konfliktbewältigung und zur Dialogfähigkeit, Abschaffung des Wehrunterrichts, stärkere Gewichtung der musischen Fächer, Behandlung ethisch-moralischer Fragen, Betonung der ökologischen Verantwortung, Chancengerechtigkeit für alle.

Es folgen Vorstellungen zur „Ganzheitlichen Betrachtung des Schülers als Persönlichkeit“ (Problemfeld II), was u.a. meint: Wecken von Lernfreude, Kreativität und Phantasie, angstfreies Lernen, Erziehung zu Eigenverantwortung und Entscheidungsfreude, bessere individuelle Förderung. Des weiteren werden Gedanken zur „Demokratisierung von Schule und zur Erziehungsverantwortung der Eltern“ (Problemfeld III) geäußert, in denen vor allem der Wunsch nach einem verstärkten Mitspracherecht der Eltern und Schüler in schulischen Angelegenheiten, Beachtung des Ersterziehungsrechts der Eltern sowie größerer pädagogischer Freiheit der Lehrer und Herstellung eines vertrauensvollen Lehrer-Schüler-Verhältnisses zum Ausdruck kommt.

Schließlich sind auch gezielte Vorschläge zur „Veränderung der Struktur des Bildungswesens“ (Problemfeld IV), beispielsweise zur stärkeren Differenzierung der Bildungswege und zur Einführung neuer Fächer, Unterrichtsmethoden und -formen sowie zu „Schulorganisatorischen und materiellen Fragen“ (Problemfeld V) zu finden, wozu die Forderungen nach Senkung der Klassenfrequenzen, Bereitstellung fehlender Unterrichtsmittel und Einführung der 5-Tage-Unterrichtswoche zählen.

Zu Problemfeld I

(Grundsätzliche Überlegungen zur Veränderung des Bildungswesens)

Hier wird in einer Reihe von Briefen vorgeschlagen, eine „umfassende Friedenserziehung im Sinne des Neuen Denkens“ in den Schulen einzuführen. Dazu sollten als erstes alle militärverherrlichenden Themen zur Feindbild- und Haßerziehung aus Lehrerbüchern, Lehr- und Erziehungsplänen entfernt sowie die obligatorische vormilitärische Ausbildung und ihre Verknüpfung mit dem Zugang zu bestimmten Bildungswegen und Berufen abgeschafft werden. Anstelle des Wehrunterrichts könne ein Unterrichtsfach Friedenserziehung treten, das vor allem die Aufgabe habe, konfrontatives Blockdenken abzubauen und neue Wege zur Erhaltung des Friedens in der Welt aufzuzeigen. Auch die Inhalte des Faches Staatsbürgerkunde seien neu zu überdenken. Statt einer staatlich vorgegebenen Ideologie, die das Wahrheitsmonopol für sich beanspruche, müßten den Schülern allgemeingültige ethisch-moralische Werte sowie auch andere Weltanschauungen und Religionen in objektiver Darstellung vermittelt werden.

Besonders wichtig sei in diesem Zusammenhang eine Erziehung zur Dialogfähigkeit, zu fairer Auseinandersetzung und, damit verbunden, die Einübung von Toleranz Anders-

denkenden gegenüber. Lehrer und Schüler dürften nicht länger Angst davor haben, ihre wahre Meinung öffentlich zu vertreten.

In vielen Eingaben wird darüber hinaus bemängelt, daß die neuen Lehrpläne die globalen Menschheitsprobleme nicht hinreichend berücksichtigten. Vor allem ökologische Fragestellungen würden kaum erwähnt. Die Jugend müsse erfahren, daß – mit Blick auf die anderen Völker dieser Erde und die nachfolgenden Generationen – jeder einzelne verpflichtet sei, insbesondere in diesem Bereich verantwortlich zu handeln.

Zu Problemfeld II

(Ganzheitliche Betrachtung des Schülers als Persönlichkeit)

In diesen Wortmeldungen wird bemängelt, daß das Bildungssystem der DDR den Schüler als Objekt der Bildung und Erziehung betrachte, das sich – eingebunden in das sozialistische Gesellschaftssystem – anzupassen, einzufügen und unterzuordnen habe. Statt dessen plädiert man für eine „neue Sichtweise“ des Kindes als eines vollwertigen und gleichberechtigten Partners im Prozeß des Lehrens und Lernens. Eigenständiges Denken, Spontaneität und Phantasie der Schüler müßten gefördert und nicht verhindert werden. Nur so sei das Erziehungsziel, die umfassend und allseitig gebildete Persönlichkeit, zu erreichen. Dagegen zähle bisher vor allem die Anpassung an Normativ-Vorgegebenes, sei Kritik nicht erlaubt. Warum nur, wird häufig gefragt, müsse der Sozialismus Individualität und Kreativität so sehr fürchten? Diese Angst vor Vielfalt und Unterschiedlichkeit habe einen hohen Preis. Sie führe zu Heuchelei und Erstarrung. Dazu komme die ausschließliche Leistungsorientierung, die den Schülern schon nach kurzer Zeit die Motivation zum und die Freude am Lernen nehme, was letztlich eine der Hauptursachen zunehmender Schulmüdigkeit sei. Zensuredruck und zu häufige Kontrollarbeiten würden zu Dauerstreß führen, die einseitige Orientierung auf mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer eine geistige, musische und seelische Verarmung zur Folge haben. Auch könne es nicht länger angehen, daß unterschiedlich begabte Schüler gemeinsam in gleicher Weise unterrichtet würden. Dadurch müßten einerseits Spitzenbegabungen verkümmern, andererseits hätten leistungsschwächere Schüler größte Schwierigkeiten, den gestellten Anforderungen auch nur einigermaßen gerecht zu werden. Das einheitliche sozialistische Bildungssystem verhindere eine optimale individuelle Förderung und müsse deshalb von Grund auf reformiert werden.

Zu Problemfeld III

(Demokratisierung von Schule – Erziehungsverantwortung der Eltern)

Die zu diesem Bereich geäußerten Vorschläge basieren überwiegend auf dem Gedanken, daß eine demokratische Schule nur durch „partnerschaftlich orientierte Lehrerpersönlichkeiten“ geschaffen werden könne. Dazu sei als erstes eine neue Konzeption der Lehrerbildung zu entwickeln, bei der sowohl die Strukturen als auch die Lehrinhalte an den Pädagogischen Hochschulen, den Lehrerbildungsinstituten und den pädagogischen Sektionen der Universitäten grundlegend verändert werden müßten. Umfassendere Kenntnisse in Psychologie, Pädagogik und Soziologie sowie größerer Freiraum zur eigenen Persönlichkeitsentwicklung während des Studiums könnten entscheidend zu einem neuen, stärker partnerschaftlich geprägten Lehrer-Schüler-Verhältnis beitragen. Auch sollten Lehrer

größeren Handlungsspielraum in bezug auf Inhalte und Methoden des Unterrichts erhalten, indem bisherige Lehrpläne durch Rahmenpläne bzw. -richtlinien mit variabel einsetzbaren Unterrichtsmodellen und Themenvorschlägen ersetzt würden.

Beklagt wird auch, daß die Volksbildung die Rolle der Familie als eigenständigen Erziehungsträger zuwenig berücksichtige. Elterliche Erziehung sei nicht durch andere ersetzbar. Es müsse vielmehr eine engere Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus stattfinden. Bessere gegenseitige Information und intensiver, offener Erfahrungsaustausch zwischen Eltern und Pädagogen sowie neuzuschaffende Möglichkeiten für Eltern, den Schulalltag mitzuerleben und mitzugestalten, seien dafür unverzichtbar.

Zu Problemfeld IV *(Veränderung der Struktur des Bildungswesens)*

Diese Eingaben befassen sich mit Überlegungen, wie über Differenzierung des Unterrichts und neue Unterrichtsformen den unterschiedlichen Begabungen und Neigungen der Schüler besser Rechnung getragen werden könne. Angeregt wird, bereits ab Klasse 5 in bestimmten Unterrichtsfächern zu differenzieren, d.h. Kurse mit unterschiedlichem Leistungsniveau einzurichten. In den höheren Klassenstufen müsse zudem der umfangreiche obligatorische Fächerkanon zugunsten einer stärkeren Spezialisierung reduziert werden. Daneben sei ein breites Spektrum an fakultativ wählbaren Lernangeboten unverzichtbar.

Die Verkürzung der EOS-Zeit¹⁶ auf zwei Jahre reiche für die Vorbereitung auf ein Studium nicht aus. Statt dessen wird die Wiedereinführung der vierjährigen Abiturstufe von Klasse 9 an gefordert.

Immer noch sei der Frontalunterricht in den Schulen die vorherrschende Unterrichtsform. Zur aktiveren Auseinandersetzung des Schülers mit dem Lernstoff sowie zur Erreichung sozialer Erziehungsziele müßten jedoch gleichermaßen Gruppen- und Partnerarbeit, Diskussion, Kreisgespräch und Rollenspiel eingesetzt werden. Außerdem sei das rein abstrakte Lernen durch ein Lernen an selbstgewählten und -verantworteten Projekten (Projektunterricht) zu ergänzen.

Zu Problemfeld V *(Schulorganisatorische und materielle Fragen)*

Die Forderungen zu dieser Thematik gehen davon aus, daß eine positive Veränderung des an den Schulen vorherrschenden „Klimas“, eine Verbesserung der gesamten „pädagogischen Atmosphäre“, nur zu erreichen sei, wenn auch die materiellen Rahmenbedingungen sich verbesserten. Dazu habe als erstes eine Rekonstruktion und Modernisierung aller Altbauschulen zu erfolgen. Der schlechte bauliche Zustand der meist achtzig bis hundert Jahre alten Schulen sei nicht länger tragbar. Es könne nicht verwundern, daß Schüler, die den größten Teil des Tages in einer so wenig ansprechenden Umgebung zubringen müßten, jegliche positive Grundeinstellung der Schule gegenüber verlören. Darüber hinaus seien schuleigene Sportplätze und Turnhallen sowie ausreichend große Schulhöfe mit Spiel-

¹⁶ EOS: Erweiterte Oberschule; zum Abitur führende Klassen 11 und 12 im Anschluß an die obligate zehnklassige Polytechnische Oberschule.

ecken und Grünanlagen ebenso erforderlich wie eine schülerfreundlichere Gestaltung der Klassenräume und eine bessere Ausstattung der Schulen mit Fachräumen und technischen Geräten.

In vielen Eingaben wird zudem die Forderung nach Einführung der 5-Tage-Unterrichtswoche erhoben. Bedingt durch die Berufstätigkeit beider Elternteile sei ein Familienleben während der Woche kaum möglich. Der freie Samstag für alle Familienmitglieder könne deshalb ein wichtiger Beitrag zur Stärkung der Zusammengehörigkeit sein und damit die Rolle der Familie in der Gesellschaft aufwerten.

Insgesamt fällt auf, daß bei der Mehrzahl aller kritischen Zuschriften entweder zu Beginn oder am Schluß die Hoffnung zum Ausdruck kommt, man möge die Beiträge als konstruktive Anregungen für die zukünftige Gestaltung des Bildungswesens der DDR betrachten und entsprechend berücksichtigen – ein erneuter Versuch, „Vertrauen zu wagen“.¹⁷ Zudem wird zusätzlich in vielen Fällen um eine bestätigende bzw. bewertende Rückantwort gebeten. Vor diesem Hintergrund ist es nahezu unfassbar, mit welcher zynischer Unverfrorenheit die ehemals Mächtigen im Ministerium für Volksbildung diese Eingaben – wie eingangs dargestellt – mißachteten bzw. mißbrauchten. Einige Briefe werden im Anhang auszugsweise dokumentiert.

Die Theologische Studienabteilung beim Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR gab im Januar 1989 ein Papier heraus mit dem Titel „Erziehung der Jugend – gemeinsames Anliegen“¹⁸, in dem ihre Ideen, Vorschläge und Initiativen für den IX. Pädagogischen Kongreß zusammengefaßt waren. „Christliche Eltern, Gemeinden und Kirchen in der DDR“, heißt es gleich zu Beginn, „verstehen sich auch bei Trennung von Staat und Kirche als Teil der Gesellschaft. Sie möchten in diesem Sinne von erweiterten Bedingungen und Möglichkeiten der Mitverantwortung als Mitgestaltung für gesellschaftliche Grundfragen von Erziehung und Bildung ausgehen und ihren Beitrag formulieren.“¹⁹

Deshalb hatten in der Vorbereitungsphase des Kongresses im konziliaren Prozeß, in Synoden und christlichen Gemeindegruppen, unter Eltern und kirchlichen Mitarbeitern engagierte Gespräche stattgefunden, die schließlich zu zahlreichen Stellungnahmen führten. Dabei werden – bei aller Unterschiedlichkeit im Detail – gemeinsame Grundpositionen sichtbar, die sich wiederum weitgehend mit den oben genannten fünf Problemfeldern decken.

Doch wie die anderen kritischen Bürger bzw. Bürgergruppen mußten sich auch die Kirchen in den Wochen und Monaten nach dem IX. Pädagogischen Kongreß fragen, welchen Sinn ihr Mitdenken und ihre Mitarbeit im Vorfeld gehabt hatten. Kaum etwas von ihren wohlgedachten Veränderungsvorschlägen wurde spürbar in die bildungspolitische Praxis umgesetzt. Kritik, und sei sie noch so konstruktiv und berechtigt, galt als systemfeindlich, war daher unerwünscht und wurde schließlich in vielen Fällen – durch die Weitergabe an das Ministerium für Staatssicherheit – als staatsgefährdend behandelt. Erneut zeigte sich, daß die nach ihrem Selbstverständnis fortschrittliche und zukunftsorientierte Bildungspolitik der DDR in der Realität lern- und erneuerungsunfähig war. Sie spiegelte damit letztlich nur den desolaten Zustand von Partei, Staat und Gesellschaft wider, der wenige Monate später zum totalen Zusammenbruch führen sollte.

Im Lichte dieser die Zeichen der Zeit negierenden Politik kann es nicht verwundern,

17 Motto der evangelischen Kirchentage in der DDR im Jahre 1983.

18 Theologische Studienabteilung beim Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR (Hrsg.): Erziehung der Jugend – gemeinsames Anliegen. Informationen und Texte 1/89.

19 Ebd., S. 1.

daß die Ministerin für Volksbildung auf ihrer ersten Dienstbesprechung nach Ende des Kongresses sehr schnell zur Tagesordnung übergeht. In ihrer kurzen Stellungnahme zu Beginn orientiert sie sich vor allem an den für den Kongreß und die zukünftige bildungspolitische Arbeit festgelegten Leitlinien der Partei: „Durch alle Mitarbeiter sind die Kongreßmaterialien, einschließlich der nicht gehaltenen Diskussionsbeiträge, gründlich zu studieren. Die Auswertung der 8. ZK-Tagung der SED und des IX. Pädagogischen Kongresses ist als Einheit zu betrachten.“²⁰ Die vielen kritischen Fragen, Hinweise und Anregungen aus der Bevölkerung erwähnt MARGOT HONECKER mit keinem Wort.

So wird noch einmal der demokratische Scheincharakter des Kongresses entlarvt und zugleich deutlich, daß die Bildungspolitik der DDR ausschließlich dem Primat der Partei unterworfen war.

Eingaben (Auszüge)

Brief 1:

Ein besonders wichtiges Anliegen ist uns die Erziehung zum Frieden. Wir teilen die Zielvorstellungen und Erwartungen, wie sie in den Dokumenten der Ökumenischen Versammlung in Dresden beschlossen worden sind. Insbesondere wird darin auf die Notwendigkeit hingewiesen, Vorurteile und Feindbilder in der Erziehung und Ausbildung von Kindern und Jugendlichen abzubauen. Auch die Ausbildung in der Schule sollte dazu beitragen, daß unsere Kinder zur friedlichen Konfliktlösung befähigt werden. In den Dokumenten der Ökumenischen Versammlung wird dazu unter anderem genannt:

- umfassende Friedenserziehung im Sinne des Neuen Denkens in den Erziehungseinrichtungen und die Abschaffung des Wehrunterrichts an den Schulen,
- die Entfernung militärverherrlichender Inhalte und Tendenzen zur Feindschafts- und Haßerziehung aus Lehrbüchern, Lehr- und Erziehungsplänen,
- die Abschaffung der obligatorischen vormilitärischen Ausbildung und ihrer Verknüpfung mit dem Zugang zu bestimmten Bildungswegen und Berufen.

Wir möchten jeden Schritt unterstützen, der diesen von der Ökumenischen Versammlung genannten Zielvorstellungen und Erwartungen entgegenkommt. Zum Beispiel wäre es als erster Schritt in diese Richtung sehr zu begrüßen, wenn die Teilnahme am Wehrkundeunterricht und an der vormilitärischen Ausbildung nicht mehr obligatorisch gefordert wird.

J. und K. H., Dresden

Brief 2:

- Das Fach Staatsbürgerkunde vermittelt den Schülern nur eine Ideologie, die das Wahrheitsmonopol für sich beansprucht. Sie werden für das Wiederholen von vorgegebenen, oft sogar überholten Phrasen mit guten Noten belohnt, eigene Meinungsäußerung ist nicht gefragt. Noten in diesem Fach sind ganz überflüssig, wie das Fach in seiner jetzigen Form an sich nicht mehr zu halten ist. Den Schülern müssen allgemeine ethische und moralische Werte und ein kommentarfreier Querschnitt aller Ideologien und Religionen vermittelt werden
- das Fach Wehrkunde ist angesichts der umfassenden Abrüstungsbestrebungen in Euro-

²⁰ Protokoll der Dienstbesprechung am 20. Juni 1989, Ministerium für Volksbildung, Sekretariat des Ministers, Vertrauliche Leitungssache, Archiv H. KAACK.

pa unverzüglich abzusetzen. Meine Kinder werden dieses Fach nicht besuchen! Überhaupt muß jegliche Beeinflussung der Schüler zu Haß und Aggressivität gegenüber anderen Menschen aufhören! Weshalb gibt es kein Fach Friedenserziehung??

- das Fach Geschichte behandelt nach meiner Auffassung zu ausgiebig und ermüdend die Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung, wobei die Weltgeschichte zu kurz kommt
- die Freizeit der Schüler wird auf Kosten der Familie zu stark durch Hausaufgaben und außerschulische Maßnahmen beansprucht
- der Beginn der großen Ferien sollte gestaffelt werden, um den stoßmäßigen Ansturm auf Straßen und Urlaubsgebiete zu verringern
- die Persönlichkeit des Schülers, seine weltanschauliche oder religiöse Zugehörigkeit muß stärker respektiert werden
- die uniforme Organisiertheit aller Schüler halte ich für ein Übel, weil dies später zu nicht gewollten Verhaltensweisen führen kann
- Lehrer müßten mehr freie Hand für die Art ihrer Unterrichtsführung erhalten.

Die Schule hat nach meiner Auffassung in erster Linie anwendbares Wissen zu vermitteln und nicht Ideologie; sie hat aufrichtige, gebildete Menschen zu formen, die ihre Meinung frei äußern und auch ausdrücken können, die humanistische Wertvorstellungen besitzen, sich dem Gewissen verpflichtet fühlen, Autoritäten hinterfragen, die umweltbewußt leben wollen und jegliche Gewalt ablehnen. Leider ist das bisher dem sozialistischen Bildungssystem nicht gelungen, deshalb ist es legitim, an verschiedenen Grundsätzen ernsthaft zu zweifeln. Beweise dafür gibt es genügend, allein die Tatsache, daß ein Freidenkerverband aus der Versenkung gehoben wird, der z.B. jungen Menschen Ethik, Moral und Weltbild vermitteln will, spricht für sich! Was hat denn eigentlich die Volksbildung in den letzten Jahrzehnten getan?

Ich persönlich halte es mit PESTALOZZI, der Schüler statt Schafe wollte!

R. D., Suhl

Brief 3:

„Bei uns weiß jede Mutter, jeder Vater: Hierzulande wird alles getan, damit die Kinder körperlich und geistig gesund heranwachsen, damit sie ihre Fähigkeiten, ihre schöpferischen Kräfte allseitig entfalten können, dazu ist allen gleichermaßen der Zugang zu Bildung und Kultur geöffnet. Der Mensch im Sozialismus kennt nicht die Angst vor dem morgigen Tag.“ (Zitat: MARGOT HONECKER, Internationales Jahr des Kindes, Beiträge zum Menschenrecht auf Bildung 1/79)

Wird in unseren Schulen wirklich alles getan, daß Kinder körperlich und geistig gesund heranwachsen und sich ihre Fähigkeiten und ihre Persönlichkeit schöpferisch und ganzheitlich entwickeln? In Gesprächen mit Kindern und Jugendlichen, beim Beobachten unserer eigenen Kinder und beim Durcharbeiten von Lehrplänen und Schulbüchern drängt es uns zu wichtigen Anfragen an das Schulsystem der DDR. Vielleicht lassen sich diese Anfragen alle davon ableiten, daß Kinder in den Schulen vornehmlich als gesellschaftliche Wesen betrachtet werden, die eingebunden sind in ein Gesellschaftssystem. Daß darüber hinaus ein Kind auch eine Einzelpersönlichkeit ist, die es in sich zu entfalten und deren schöpferische Ideen und Fähigkeiten es herauszulocken gilt, sollte als deutlicher Zielpunkt erkannt werden. Symptomatisch dafür scheint uns vor allem der sehr stark auf Höchstleistungen und das Erlangen von möglichst großem Spezialwissen orientierte Unterricht zu sein, in dem die kognitiven Elemente überwiegen. (...)

Es ist anzustreben, den international neuen Wegen der Entwicklung der Pädagogik mehr Aufmerksamkeit zu schenken, sie aufzugreifen und das öffentliche Gespräch mit Bürgern der Gesellschaft in Form von Hearings zu pflegen.

Wir schreiben diesen Brief in der Hoffnung, daß Grundsätzliches im Schulsystem geändert wird, daß Lehrern und Schülern mehr Möglichkeiten zu Individualität und Kreativität eröffnet werden, daß der Unterricht weniger die Angst als Erziehungsmittel nutzt als Liebe und Partnerschaft, daß nicht so sehr Disziplin im Vordergrund steht als die Entwicklung eines Verantwortungsgefühls, die Sensibilisierung für Mitmenschen und Umwelt und die Förderung ganzheitlicher Persönlichkeiten. Damit hoffen wir, daß die heranwachsende Generation die Last der Herausforderungen unserer Zukunft tragen kann.

Wenn dies alles mitbedacht wird, dann wird jede Mutter, jeder Vater wissen, daß in unserer Schule wirklich alles getan wird für die Entwicklung unserer Kinder, und sie schon heute keine Angst haben müssen vor dem morgigen Tag in der Schule. G. M., Stendal

Brief 4:

Ziel einer umfassenden Bildung muß es sein, den Menschen in seinem ganzen Wesen wahrzunehmen und zu fördern. Eine solche Schulbildung ist Grundlage einer zeitgemäßen und zukunfts offenen Gesellschaft, die auf demokratischer Basis stehen soll.

Bis heute hat das sozialistische Bildungssystem ganz offensichtlich und augenscheinlich Menschen geformt, die nicht oder in sehr geringem Umfang in der Lage sind, eine persönliche, selbstbestimmte Haltung öffentlich zu vertreten. Verängstigte, fremdbestimmte, in zwei Welten lebende, oft orientierungslose und gleichgültige Menschen sind in der überwiegenden Mehrheit das Resultat der Erziehungsarbeit, um nur einige Auswirkungen zu nennen.

Der Friedenskreis Suhl will aus diesen Gründen keine „Schönheitsfehler“ korrigieren, sondern das sozialistische Bildungssystem in seiner Gesamtheit in Frage stellen, zumal es auch in einer Zeit entstanden ist, wo kalter Krieg, Personenkult usw., eben „altes Denken“ an der Tagesordnung waren. Heute entspricht das sozialistische Bildungswesen nicht den Anforderungen unserer Zeit.

Wir lehnen das Bildungsmonopol des Staates ab. Es genügt allein der Grund, daß Staat und Partei nicht voneinander getrennt sind. Wir befürworten einen Pluralismus im Bildungssystem, z.B. konfessionelle und Privatschulen. Wir lehnen es ab, wenn von der umfassenden allseitigen Bildung geredet, aber in der Praxis eine einseitige Entwicklung gefördert und begünstigt wird. Am Ende des Erziehungsprozesses steht dann nicht der umfassend und allseitig gebildete Mensch, sondern allzuoft ein diszipliniertes, sich unterordnendes, farbloses Individuum. Wo Konformismus und Nachplappern mehr gelten als eigenständiges kritisches Denken, können wir nicht schweigen.

Wir lehnen die permanente Bevormundung von Schülern und deren Eltern ab, die auf dem Grundsatz fußt, der Lehrer, die Schule, die Partei wissen immer, was richtig und falsch, wahr und unwahr ist. Das sozialistische Bildungssystem wird dem Menschen in seinem ganzen und komplizierten Wesen (Phantasie, Kreativität, Individualität, Spontaneität, Spiritualität usw.) nicht gerecht. Es werden darum Menschen in vorgefertigte Muster und Rollen gepreßt, denen sie nur unter Inkaufnahme von Strafe und Nachteilen entweichen können. Dies führt zu der schizoiden Haltung, daß nach außen Zustimmung bekundet und nach innen aus der Gesellschaft emigriert wird. Christlicher Friedenskreis Suhl

Brief 5:

Wir plädieren für eine Veränderung von solchen Strukturen in der Volksbildung, welche das zentralistische Prinzip manifestieren, zum Beispiel durch:

- Realisierung von Basisdemokratie durch Mitbestimmung von Schülern und Eltern in demokratisch gewählten Gremien in allen Fragen der Bildung und Erziehung,
 - Veränderung des Weisungsgefälles Ministerium – Schulrat – Bildungseinrichtungen,
 - Modifizierung von Rahmenbedingungen für das gesamte pädagogische Handeln, welche durch das Ministerium für Volksbildung und die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR erarbeitet und vorgeschlagen werden, entsprechend den Bedingungen an jeder Bildungseinrichtung nach Diskussion und Absprache in den pädagogischen Räten,
 - Wählbarkeit von Direktor/in und Schulrat/rätin sowie Amtsperioden z.B. zwischen zwei und fünf Jahren,
 - Aufbrechung des Prinzips vom einheitlich handelnden Pädagogenkollektiv in Richtung auf das Prinzip der gemeinsamen Diskussion zur Problemlösung zum Nutzen der Lernenden und Lehrenden.
- Arbeitsgruppe „Pädagogischer Kongreß“ an der
Evangelischen Ausbildungsstätte für Gemeindepädagogik Potsdam

Brief 6:

Im Ergebnis intensiver Gespräche mit einer Gemeindegruppe möchte ich folgende Punkte als Kritik und Anregung an den Vorbereitungsausschuß des 9. Päd. Kongresses weitergeben. Diese Anfragen sind im Gespräch entstanden, stellen aber jetzt meine persönliche Meinung dar. (...)

Die Bedrohung der Umwelt, ja ihre fortschreitende Zerstörung muß ehrlicher in das Bewußtsein der Schüler dringen. Wäre nicht Umweltkunde jetzt wichtiger als Wehrkunde für Schüler?

Das System der zwei Schulphasen (POS und EOS), das im Bereich der Altmark fast alternativlos gilt, wird den meisten Schülern nicht gerecht. Für die Begabteren bedeutet es eine Unterforderung in der 9. und 10. Klasse – und in der Folge eine Überforderung der EOS bei der Aufgabe, diese Schüler in zwei Jahren zur Hochschulreife zu führen. Die meisten Schüler sind normal begabt. Unter ihnen müßte darum sehr differenziert werden. Denn es gibt eine steigende Zahl verhaltensgestörter Kinder, für die die Arbeitsprinzipien der Sonderschulen hilfreich sind. Wir finden dieses Prinzip entwicklungsfähig auch für einen großen Teil der normalen Schüler. Die besondere Chance liegt darin, daß die Sonderschule intensiver auf die personalen Bedingungen des einzelnen Schülers eingeht. Gerade das vermisste ich an der normalen POS. Darunter leiden viele Schüler.

Ich frage mich z.B. mit vielen Eltern, warum Schüler, denen die Voraussetzung für das Erlernen der Fremdsprache „Russisch“ erkennbar abgehen, dennoch gezwungen werden, sich bis zum Ende der 10. Klasse damit rumzuquälen. Gerade als Eltern beobachten wir mit Sorge, daß unseren Kindern immer mehr Stoff beigebracht wird, daß sie aber den Sinn für das Wesentliche immer mehr verlieren. Sie wissen bei allem Lernen immer weniger, worum es geht. Wissen dringt nicht ein. Es formt sich keine innere Anschauung.

L. M., Arendsee

Anschrift der Autorin

Heike Kaack, Sundgauer Str. 46, 1000 Berlin 37.

Ein auslaufendes Modell

Das Verschwinden des DDR-Wissenschaftlers

Am 10. November 1989 durften viele Wissenschaftler aus der damals noch existierenden DDR, vor allem aus dem Berliner Raum, ihr besonderes, die eigene wissenschaftliche Biographie betreffendes Schlüsselerlebnis gehabt haben. Wenige Stunden nach der Maueröffnung konnten sie, wenn sie es wollten, in fast jeder beliebigen Westberliner Buchhandlung genau denjenigen Büchern gegenüberstehen, für deren bloße Beschaffung sie vorher so viel Kraft, Zeit und List aufbringen mußten, daß ihnen das Studium dieser Bücher eine nicht nur schöne, sondern auch entspannende Nebensache zu sein schien. Sie sahen aber nicht nur die Bücher. Sie zeigten sich nicht nur von deren Vielfalt und Fülle beeindruckt. Nach den ersten Augenblicken des Durchatmens sahen sie vor allem sich selbst, wie sie da vor den Bücherschätzen standen, und sie ahnten, was auf sie zukommen wird: viel Arbeit und die Ohnmacht, dennoch vieles nie aufholen zu können, sowie die Notwendigkeit, ihren eigenen wissenschaftlichen Wert neu definieren zu müssen bzw. ihn von anderen neu bestimmen zu lassen.

I.

1. Der Subkulturelle

Vielleicht gab es an diesem Tag der elementaren Gefühlsausbrüche auch schon den Zorn darüber, daß ihnen das alles, d.h. viele der einfachsten und nicht zu ersetzenden Arbeitsmittel und die grenzüberschreitende lebendige Wissenschaftskommunikation, stets vorenthalten wurde. Und der eine oder andere erinnerte sich voller Scham des entwürdigenden Umstandes, als Doktorand eine amtliche Genehmigung seines Doktorvaters oder seiner Dienstherren vorlegen zu müssen, wenn er dieses oder jenes zum eigenen Forschungsgebiet zählende und jetzt greifbar nahe Buch bei einer wissenschaftlichen Bibliothek leihen wollte. Verstört standen sie vor den Bücherregalen, manche den Tränen nahe. In jenen Momenten gesteigerter Sensibilität waren wahrscheinlich sie es, die ihre Identität als DDR-Wissenschaftler am deutlichsten gefährdet sahen. Hatten sie diese doch vor allem aus der stillen, aber bewußten Entgegensetzung zum offiziellen DDR-Wissenschaftsbetrieb gewonnen. Sie hatten es abgelehnt, in ihm Karriere zu machen, weil ihnen die damit verbundene politische, ideologische und staatsbürgerliche Vereinnahmung zuwider war. Derartig Gleichgesinnte erkannten einander an untrüglichen Anzeichen. Es existierte eine lebendige und identitätsstiftende Wissenschaftssubkultur, in der nach einem anderem als dem offiziell geltenden Wertesystem gelebt und gearbeitet wurde. Nur selten hatten SED-Mitglieder Zugang zu ihr. In diesen subkulturellen (nicht subversiven!) Strukturen litt man unter der Prostitution und Verballhornung menschlichen Geistes und artikulierte den gleichermaßen elitären und naiven Anspruch auf die „richtige“, auf autonome Wissenschaft.

Äußerst aufmerksam wurden hier politisch und ideologisch motivierte Personalentscheidungen in den Forschungs- und Lehrinstitutionen beobachtet. Mit Bitterkeit nahm man zur Kenntnis, wie perfektioniert und abgründig wissenschaftsfeindlich das Angepaßtsein als maßgebliches Kriterium für den Aufstieg auf der Karriereleiter überall zur Geltung kam.

Mit dem Fall der Mauer aber war der geschlossene Wissenschaftsbetrieb der DDR ebenso in Frage gestellt wie die sich auf sie beziehende und durch sie definierende Wissenschaftssubkultur. Sich weiterhin mit der offiziellen DDR-Wissenschaft zu vergleichen, erschien den Vertretern dieses Wissenschaftlertypus' angesichts der offenen Grenze, der ihnen in diesem Moment in der Buchhandlung gegenüberstehenden Bücherfülle und der zu erwartenden lebendigen, grenzüberschreitenden Wissenschaftskommunikation absurd, geradezu nichtig, völlig unmöglich. So gab es auch keinen Grund mehr für Rachegefühle oder Bestrafungsgelüste – wenn es je solche gegeben hatte – gegenüber denjenigen, die für den desolaten Zustand der DDR-Wissenschaft Verantwortung trugen. Es dominierte der Wunsch, endlich vernünftig zu arbeiten. *Der Subkulturelle* sah deutlich, daß er seine Wissenschaftsidentität und seinen Selbstwert würde neu bestimmen müssen, und zwar in einer Weise, die in einer neuen Gesichtspunkten genügenden Wissenschaftskonkurrenz Bestand haben kann. Und er spürte vorwegnehmend die damit verbundenen Freuden und Schmerzen, die Chancen und Risiken eines solchen Wandels. „Stirb und werde!“, mag mancher gedacht haben.

2. *Der Reisekader*

Andere hatten an diesem 10. November 1989 ebenfalls Schlüsselerlebnisse identitätsgefährdender Art. Verloren sie doch schlagartig etwas, das eine wesentliche Stütze ihrer beruflichen Existenz und ein wichtiger Teil ihrer Identität als DDR-Wissenschaftler war: ihren Reisekader-Status, der sie berechtigte, aus beruflichen Gründen in das sogenannte „NSW“, das „nichtsozialistische Wirtschaftsgebiet“, zu reisen. Es gab wohl keinen absurderen, zugleich aber prägnanteren Ausdruck für die Abgeschlossenheit der DDR-Gesellschaft und ihres Wissenschaftsbetriebes als diesen Reisekader-Status.

Diejenigen, die Reisekader waren, stehen im Verdacht, als Wissenschaftler und als Bürger korrupt gewesen zu sein. Als Wissenschaftler unterwarf sich *der Reisekader* der überall Geltung beanspruchenden SED-Ideologie dadurch, daß er – zumindest äußerlich – das unwürdige Spiel mitspielte, nicht um der Erkenntnis wegen oder um der Teilhabe an der internationalen Scientific community willen zu reisen, sondern um der einzig wahren Lehre des Marxismus-Leninismus im ideologischen Klassenkampf zum historischen Sieg zu verhelfen. Das betraf vor allem Geistes- und Sozialwissenschaftler. Aber auch Naturwissenschaftler verfielen sich, wenngleich weniger augenfällig, in derartigen Verstrickungen. So hatten in den Westen reisende DDR-Wissenschaftler sicherlich ein ganz spezifisches Verhältnis zu den ideologischen Implikationen ihrer wissenschaftlichen Arbeit, und es kann vermutet werden, daß es dieser nicht gerade dienlich war. *Der Reisekader* nahm in Kauf, daß ihm die Grenzen seines eigenen Denkens und Handelns von denen vorgeschrieben werden konnten, die ihm diesen Status gewährt hatten und jederzeit wieder entziehen konnten. Er akzeptierte „die Schere im Kopf“ und unterwarf sich immer unmerklicher, immer perfekter der denk-, wissenschafts- und individualitätsfeindlichen Selbstzensur. Als Bürger unterwarf sich *der Reisekader* dem SED-Regime auf eine viel weniger subtile Weise. Der Preis für das Reisen waren diverse Ergebnisgesten, in der

Regel die SED-Mitgliedschaft sowie die Bereitschaft, geheimdienstlich relevante Dienstreiseberichte zu schreiben. In diesem Punkt waren wahrscheinlich die Naturwissenschaftler besonders gefordert, denn mehr als die anderen konnten sie ökonomisch verwertbare Informationen nach Hause bringen. Neben denjenigen, die sich korrumpieren ließen, die das Szenarium des ideologischen Klassenkampfes bewußt mitgestalteten, um reisen zu dürfen, gab es andere, die sich nicht korrumpiert fühlten, wenn sie reisten, sondern dem Szenarium entsprechend mit heißem Herzen für die Stärkung der DDR kämpften. Das aber qualifizierte sie höchstens als „gute DDR-Bürger“, nicht aber als Wissenschaftler.

Als die Mauer fiel, existierte das Privileg des Reisen-Dürfens nicht mehr, da plötzlich jeder reisen „durfte“. Der Reisekader-Status löste sich in Luft auf. In den Monaten, die dem Fall der Mauer folgten, sollte sich jedoch zeigen, daß das alte Privileg, als Auserwählter an lebendiger grenzüberschreitender Wissenschaftskommunikation teilgenommen zu haben, (zumindest für eine gewisse Zeit) restaurationsfähig war. Es wurde in den neuen, zukunftssträchtigen Vorteil umgemünzt, daß andere damals von dieser Kommunikation ausgeschlossen waren und man selbst jetzt über einen möglicherweise entscheidenden Vorteil gegenüber diesen verfügen konnte.

3. *Der Exote*

Es gab wohl nur relativ wenige DDR-Wissenschaftler, die sich am 10. November 1989 so sicher im Einklang mit geltenden bundesdeutschen und westlichen Wissenschaftsstandards wußten, daß sie die Maueröffnung erleben konnten, ohne tiefgreifende, die eigene berufliche Existenz in Frage stellende Schlüsselerlebnisse verarbeiten zu müssen. Vielleicht freuten sich diese wenigen „nur“ auf bessere Arbeitsbedingungen, auf die Möglichkeit effizienter wissenschaftlicher Arbeit. Es sind viele Gründe denkbar, daß dieser Typus nur relativ wenige Vertreter hatte. Man mußte in der DDR schon ein besonders fähiger Kopf gewesen sein und es vermocht haben, sich von verschleißender Leitungstätigkeit im Wissenschaftsbetrieb und vom SED-Apparat nicht vereinnahmen zu lassen, um sich mit der deutschen, der europäischen oder der Weltspitze seiner Wissenschaftsdisziplin ernsthaft vergleichen zu können. Oder man hatte das Glück, das man sich natürlich erarbeitet haben mußte, über einen solch überschaubaren Forschungsgegenstand zu verfügen, daß man auch als DDR-Wissenschaftler von West-Wissenschaftlern nicht zu übersehen war. In DDR-Verhältnisse, wo jedes Überschreiten des Mittelmaßes auffiel und mit Argwohn beobachtet wurde, paßten sie nicht so recht hinein. Sie, die auf ihren Forschungsgegenstand so ungewöhnlich fixiert waren, machten auf die Mittelmäßigen einen fremdartigen, exotischen Eindruck. Daß die DDR-Verhältnisse generell wenig fremdenfreundlich waren, kam ohnehin für *Exoten* jeder Art, also auch für Wissenschaftler dieses Typus', grundsätzlich erschwerend hinzu. Da es für solche Leute natürlich auch Angebote aus dem Westen gab, nutzten sie die erste Westreise, um dort zu bleiben – vorausgesetzt, sie konnten das mit ihrer politischen Überzeugung und ihrer familiären Situation vereinbaren.

4. *Der Knechtselige*

Die Vertreter dieses Wissenschaftlertypus', wesentlich zahlreicher vertreten als die *des Exoten*, hatten am 10. November 1989 wohl ebensowenig Schwierigkeiten mit ihrer wissenschaftlichen Identität wie diese. Sie kamen bei ihrem ersten Westberlin-Besuch nur

deshalb nicht auf den Gedanken, eine Buchhandlung aufzusuchen, weil das ihrem Lebensstil gar zu fern gelegen hätte. Zeichneten sie sich doch stets durch die Abwesenheit einer gewissen intellektuellen Regsamkeit aus. Die Absence wissenschaftsspezifischer geistiger Fähigkeiten wurde bei ihnen aber durch die besondere Fähigkeit kompensiert, dem unmittelbaren und je aktuellen Herrn ergeben zu dienen und sich den geltenden Spielregeln vollständig und fraglos unterzuordnen. Es ist im nachhinein geradezu verwunderlich, wie viele Jahre der Wissenschaftsbetrieb, auch wenn es der der DDR gewesen ist, mit ihnen ausharren konnte.

Zu den unseligen Gepflogenheiten von Wissenschaftlern – Studenten und selbst Abiturienten konnten sich dem kaum entziehen – gehörte es, in Vorworten, Einleitungs- und Schlußkapiteln von Fachtexten, deren Thematik in irgendeiner Hinsicht eine gesellschaftspolitische Dimension aufwies, diverse Worte aus dem Munde von Vertretern der herrschenden Riege, von ERICH oder MARGOT HONECKER, von KURT HAGER u.a. zu zitieren, um mit dieser Klitterei nicht mehr, aber auch nicht weniger als die grundsätzliche Übereinstimmung des eigenen Denkens mit dem des SED-Regimes öffentlich kundzutun und gewissermaßen die Berechtigung dafür einzuholen, sich mit diesem Thema überhaupt zu beschäftigen. Daß das oft jenseits jeden sachlichen und logischen Zusammenhangs geschah, fiel kaum noch auf. Die wenigsten sahen darin überhaupt ein Problem. Die Geste allein war von Interesse, ihr Fehlen – ein Politikum. Natürlich lassen sich taktische Erwägungen zur Rechtfertigung ins Feld führen. Es gibt aber auch besonders traurige Fälle geistiger Knechtseligkeit, beispielsweise ein dem Autor vorliegendes Thesenpapier, das eine Vorarbeit für eine Dissertationsschrift darstellt und vom 27. November 1989 datiert. Dort werden in alter Manier zwar nicht die oben erwähnten, aber die vermeintlich neuen Herren (KRENZ und MODROW mit Äußerungen auf der 10. Tagung des ZK der SED vom 8. bis 10. November) zitiert, als gäbe es keinerlei Anzeichen für rasant verlaufende Umbrüche in der DDR-Gesellschaft, als gäbe es keinen Herbst '89.

Zur Ehrenrettung von Geistes- und Sozialwissenschaftlern der DDR muß jedoch gesagt werden, daß man sich gegen solche Demutsbezeugungen und Unterwerfungsgesten auch auflehnte und im allgemeinen durchaus erfolgreich zur Wehr setzen konnte, wenn man es wollte, ohne mit entscheidenden Nachteilen oder gar Repressionen rechnen zu müssen. Es ist überhaupt sehr zweifelhaft, und das relativiert den Versuch einer Ehrenrettung sofort wieder, ob diese Gesten und Bekundungen in dem Ausmaß, wie sie im publizierten und nichtpublizierten Schriftgut zu finden sind, wirklich gefordert waren. Selbstverständlich war es wichtig, Kompromisse auch formaler Art zu schließen und gewisse Rituale einzuhalten, wenn man im Wissenschaftsbetrieb bestehen und publizieren wollte. Das galt, wie es für jeden Wissenschaftsbetrieb gilt. Aber auch in der DDR mußten Kompromisse nicht notwendigerweise zur Selbstaufgabe und zum Verlust der intellektuellen Würde führen. Das Phänomen läßt sich kaum mit vorauseilendem Gehorsam erklären; eher handelte es sich um eine individuelle sowie kollektive Selbstverleugnung, deren Ausmaß für *den DDR-Wissenschaftler* besonders charakteristisch, vielleicht gar tragisch war.

II.

Die Selbstverleugnung *des DDR-Wissenschaftlers* war insofern erfolgreich, als es ihn heute nicht mehr gibt; sie war für diesen Tatbestand zumindest mitverantwortlich. Zwar gibt es die Wissenschaftler noch, auch wenn sie heute zum großen Teil ihre Arbeit verloren

haben, aber mit dem Zusammenbruch der DDR hörte dieser Berufsstand auf, in seiner spezifischen DDR-Gestalt zu existieren. Das ist nicht verwunderlich, wurden ihm doch auch die institutionellen Existenzgrundlagen in entscheidendem Maße genommen. Forschungseinrichtungen der Industrie lösten sich auf, weil die Betriebe zusammenbrachen. An den Hochschulen und Akademie-Instituten wurde abgewickelt oder evaluiert,¹ um den Umbau der alten, zentralistischen, einem totalitären Herrschaftssystem verpflichteten Strukturen der DDR-Wissenschaftslandschaft in neue, föderale, demokratisch verfaßte und leistungsfähige Strukturen bundesdeutschen Standards zu ermöglichen und zu beginnen. Diese institutionellen und strukturellen Umbrüche bedeuteten aber auch die radikale Veränderung oder gar Zerstörung Zehntausender² Biographien und individueller Lebenspläne. Dennoch überraschte die Geschwindigkeit, mit der die soziopsychische Binnenstruktur dieses Berufsstandes zerfiel und die einzelnen Typen von Wissenschaftlern im deutschen Einigungsprozeß ihre Konturen verloren. In diesen Momenten der existentiellen Betroffenheit verlor das Typische zugunsten des Individuellen. Die eigene individuelle Sozialisationsgeschichte mußte neu begriffen werden, damit man selbst, aber auch andere sie verstehen konnten. Gleichzeitig beherrschte denjenigen, der zu erzählen begann, das Gefühl, daß sich niemand so recht für seine Geschichte interessieren wollte. Jene, die dennoch zuhörten, spürten mit Beklommenheit, wie krampfhaft Vergangenes uminterpretiert und selegiert wurde und mißtrauten dem, was ihnen da zu Ohren kam.

Es gibt nicht nur individuelle Geschichten, die erzählt werden müßten. Es gab selbstverständlich auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die ganze Gruppen von Wissenschaftlern der ehemaligen DDR betrafen und sie als unterscheidbare Gruppen erst konstituierten. Wie die Menschen im geschlossenen Wissenschaftsbetrieb der DDR und in der Phase seines Aufbruchs, Umbruchs oder Zusammenbruchs agierten oder reagierten, ist auch über die Konstruktion recht abstrakter Wissenschaftlertypen verständlich zu machen. Gleichzeitig werden mit einer derartigen Typologie die Konturen des Wissenschaftlers in seiner spezifischen DDR-Gestalt nachgezeichnet.

Die hier vorgelegte Typologie, die *den Subkulturellen, den Reisekader, den Exoten und den Knechtseiligen* umfaßt, ist aber weniger ein Ergebnis rationaler Konstruktion als vielmehr Ergebnis eigener Erfahrung als DDR-Wissenschaftler und eher intuitiv gewonnen. Wie sieht ihr „geheimes“ Konstruktionsprinzip aus?

- 1 Der Artikel 13 des Einigungsvertrages legte fest, daß die Regierungen der neu zu gründenden Bundesländer und Berlins über das Fortbestehen („Überführung“) oder die Auflösung („Abwicklung“) von Bildungs-, Wissenschafts- und anderen öffentlichen Einrichtungen der ehemaligen DDR bis spätestens drei Monate nach dem Beitrittsstermin entscheiden mußten. Das besondere des Abwicklungsverfahrens bestand darin, daß der Arbeitnehmer in eine sechs bzw. neun Monate währende „Warteschleife“ versetzt, nach dieser Zeit in die Arbeitslosigkeit geschickt wurde, der Arbeitgeber aber nicht kündigen mußte, was die Berücksichtigung von Kündigungsschutzregelungen nicht notwendig und eine arbeitsrechtliche Gegenwehr der Betroffenen unmöglich machte. Der Artikel 38 regelte die Erneuerung von Wissenschaft und Forschung im außeruniversitären Bereich. Die Forschungseinrichtungen der drei größten Akademien der DDR, der Akademie der Wissenschaften (AdW), der Akademie der Landwirtschaftswissenschaften und der Bauakademie, sowie nachgeordnete Einrichtungen des Ministeriums für Ernährung, Land- und Forstwirtschaft sollten bis Ende 1991 vom Wissenschaftsrat, dem bedeutendsten Beratungsgremium von Bund und Ländern in der Hochschul- und Wissenschaftspolitik, im Interesse der Erhaltung leistungsfähiger Einrichtungen und Forschungsprojekte und der Einpassung in die bundesdeutsche Forschungslandschaft begutachtet, „evaluiert“, insgesamt in der alten Form jedoch aufgelöst werden.
- 2 Berücksichtigt man auch die in der Industrie verlorengegangenen Arbeitsplätze im Bereich Forschung und Entwicklung, ergibt sich nach Angaben des DGB eine Zahl von 80.000 arbeitslosen Wissenschaftlern und Forschungsingenieuren, deren Zukunftsaussichten alles andere als rosig sind. Vgl. Der Tagesspiegel vom 26. November 1991, S. 2.

Typologien wirft man mitunter vor, sie würden die Welt in Schablonen pressen und in Schubladen verfrachten. Ausgesprochen suspekt erscheinen solche Versuche dann, wenn lebendige Menschen gedanklich sortiert werden, weil praktische und möglicherweise nicht gutzuheißende Folgen für die so Eingeteilten nicht auszuschließen sind. Diesbezügliche kritische Einwände gegen Typologien gehen oft einher mit einer Überbewertung ihrer ordnungsstiftenden Funktion, die ja offenliegt. Dabei wird aber die Tatsache unterschätzt, daß der „Alltagsverstand“ ohnehin schon immer klassifiziert und einteilt. Bei dem hier zu behandelnden Thema ist meines Erachtens eine zweite, eine eher verdeckte Funktion von Typologien die interessantere und wichtigere: Methodisch bewußt konstruierte bzw. im nachhinein wenigstens methodisch bewußt *kontrollierte* Typologien können bereits existierende, das Denken und Handeln möglicherweise unmerklich bestimmende Ordnungsraster bewußtmachen, problematisieren und in Frage stellen. Das erscheint beispielsweise bei den Stereotypen vom *schlechten, bloß SED-Politik legitimierenden „Gesellschafts“wissenschaftler* und vom *guten, wirklich Wissenschaft betreibenden Naturwissenschaftler* angebracht. Offenbar waren diese Stereotype bei Wissenschaftspolitikern insbesondere in der „Nachwende“-Zeit weit verbreitet und relevant für politische Entscheidungen, was sich im Zusammenhang mit den Abwicklungsereignissen an den ost-deutschen Universitäten zeigte.³ Das Wirken dieser Stereotypen war zwar nicht die Ursache, aber eine wichtige Randbedingung für das Desaster, das einzelne Wissenschaftler wie der ganze Berufsstand erlebten.

Die Eigentümlichkeit des DDR-Wissenschaftlerstandes ist nicht zu erfassen, orientiert man sich zu stark an der im deutschen Sprachraum üblichen Unterscheidung zwischen Geistes- und Naturwissenschaften. Auch spielt die Disziplin, in der Wissenschaft betrieben wurde, eine nur untergeordnete Rolle. Welche Kriterien aber sind maßgeblich, will man die Konturen des Wissenschaftlers in seiner spezifischen DDR-Gestalt, die DDR-spezifischen Wissenschaftlertypen rekonstruieren? Fundamentales Charakteristikum der DDR-Wissenschaftslandschaft war ihre Abgeschlossenheit. Dennoch gab es Wissenschaftler, die die Grenzen dieser Landschaft überschreiten konnten und die Möglichkeit besaßen, in der für Wissenschaft so lebenswichtigen internationalen Scientific community mitzuwirken. Die Teilhabe bzw. Nichtteilhabe an der internationalen Wissenschaftlergemeinschaft war ein herausragendes Unterscheidungsmerkmal für die Wissenschaftler der DDR, wenn nicht *der* Einteilungsgrund schlechthin. An ihm schieden sich die Geister. Zum anderen ist es die Frage nach der intellektuellen Leistungsfähigkeit und wissenschaftlichen Redlichkeit, die gestellt und als wichtiges Kriterium ins Spiel kommen muß, weil sie vom ersten Einteilungsgrund nicht zu trennen, von ihm aber verschieden ist. Hinsichtlich jedes einzelnen Wissenschaftlers der ehemaligen DDR müßten also (zumindest theoretisch) zwei Fragen beantwortet werden: Konnte man an der internationalen Wissenschaftlergemeinschaft teilhaben? Und: War man intellektuell leistungsfähig und wissenschaftlich redlich?

3 Hier versuchten die Landesregierungen mit dem Argument der besonderen ideologischen Belastung viele geistes- und sozialwissenschaftliche Fachbereiche mit Hilfe von Abwicklungsverfahren aufzulösen und neuzugründen. (Das Bundesverfassungsgericht urteilte später, daß das Abwicklungsverfahren nur zum Zweck der tatsächlichen Auflösung der Einrichtung – ohne, daß gleichzeitig oder später eine Neugründung vorgesehen wird – genutzt werden durfte.) Das von den Landesregierungen vorgetragene Argument war offensichtlich den genannten Stereotypen geschuldet. Die spannende Frage aber, worin die besondere ideologische Belastung eigentlich bestand, wurde gar nicht gestellt, sondern die Belastung als Tatbestand in populistischer Manier einfach unterstellt. Der Populismus des Arguments – das sei ausdrücklich hervorgehoben – spricht nicht gegen die Notwendigkeit eines grundlegenden Neuaufbaus dieser, aber auch vieler anderer Fachbereiche.

Die erste Frage wäre relativ leicht mit „ja“ oder „nein“ zu beantworten, obwohl auch sie eine ganze Reihe von Problemen aufwirft. Beispielsweise müßte bedacht werden, inwieweit eine derartige Teilhabe an der Scientific community bzw. internationale wissenschaftliche Kontakte *gegen* den Willen des Staates, gewissermaßen konspirativ, möglich waren. Ansonsten müßte die Frage gestellt werden, ob staatlicherseits Verpflichtungen *oder* Genehmigungen zum Aufbau und zur Pflege derartiger Kontakte erteilt wurden. Wichtiger als der Modus eventueller Teilhabe an der Scientific community ist für DDR-Verhältnisse aber die Frage, ob sie dem einzelnen prinzipiell eingeräumt oder prinzipiell verwehrt wurde.

Die zweite Frage – nach der Leistungsfähigkeit und Redlichkeit des einzelnen – bereitet, soll sie konkret beantwortet werden, noch größere Schwierigkeiten. Von intellektueller Leistungsfähigkeit zeugen nicht zuletzt erbrachte Leistungen. Hier wären vor allem Publikationen, ihre Menge und die Häufigkeit ihrer von anderen vorgenommenen Zitierungen zu berücksichtigen. Nun ist aber die Publikationskultur in der DDR-Wissenschaft eine andere als in der bundesdeutschen gewesen und mit dieser nur schwer vergleichbar. Die Publikationsmöglichkeiten waren generell, nicht nur politisch-ideologisch, sondern auch finanziell, eingeschränkt. Dennoch sind die vom jeweiligen Autor zu verantwortenden Texte eine gute Hilfe für Leistungsbewertungen: Daß man zur (unter Umständen) schlechten Leistung „genötigt“ wurde, ist ja nicht sehr wahrscheinlich und wäre im Einzelfall ebenso nachzuweisen wie Restriktionen durch Zensur oder Publikationsverbot.

Um zumindest anzudeuten, was unter „wissenschaftlicher Redlichkeit“ verstanden werden soll, ist ein kleiner Exkurs zum weiten Thema von „Geist und Macht“ erforderlich: In der DDR verquickten sich spätestens seit der im Jahre 1967 beginnenden III. Hochschulreform Wissenschaft und Politik, die stets als bloße Ausübung von Macht verstanden wurde, in unseliger Weise. Eines der Ziele dieser Hochschulreform bestand darin, wissenschaftliches Arbeiten planmäßig mit dem gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß zu verbinden. Da es allein die SED-Führung war, die den gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß jeweils aktuell bewertete und die gesellschaftlichen, vor allem die ökonomischen und ideologischen „Erfordernisse“ bestimmte, konnte diese Zielstellung gar nichts anderes bedeuten, als daß man sich Lehre und Forschung umfassend dienstbar machte. Mit der Abteilung Wissenschaft beim Zentralkomitee der SED, den parteieigenen Wissenschaftsinstitutionen, die als „Leiteinrichtungen“ für grundsätzliche ideologisch-theoretische Fragen in Lehre und Forschung fungierten, und den Parteistrukturen in den Hochschulen und Forschungsinstituten verfügte sie über das geeignete Instrumentarium zur Realisierung ihrer Machtansprüche. So entstand im Wissenschaftsbetrieb der DDR ein nahezu geschlossener Kreislauf von Aufgabenzuweisung, Aufgabenerfüllung und -abrechnung, in der wissenschaftliche Erkenntnis fast ein Zufallsprodukt war. Nicht das Schaffen von Wissen war der Zweck, welcher der Wissenschaft zugedacht war, sondern die Stärkung des Sozialismus, wobei allein die SED-Führung bestimmte, was dieser Begriff zu bedeuten habe. Wo aber wissenschaftliche Erkenntnis zustande kam und auch im Ausland gewürdigt wurde, buchte man sie wie die olympischen Goldmedaillen auf der Haben-Seite in der Systemauseinandersetzung zwischen Ost und West ab. Wissenschaftliche Erkenntnisse hingegen, die den politischen Erwägungen der Regenten nicht entsprachen, wurden aus dem Verkehr gezogen. Der an die Wissenschaft gestellte Anspruch, gesellschaftlichen „Erfordernissen“ zu genügen, wurde von vielen Wissenschaftlern bis hin zur Selbstaufgabe tief verinnerlicht. Man wollte „der Sache“, dem gesellschaftlichen Fortschritt dienen. Erkenntnislust hatte Seltenheitswert. In diesem Spannungsfeld von Fortschrittsdiensten und Erkenntnislust

mußte sich die wissenschaftliche Redlichkeit des einzelnen erweisen. Wissenschaftlich unredlich handelte der einzelne dann, wenn er *glaubte*, dem Fortschritt, der von der Macht definiert wurde, dienen zu müssen, wo doch seine Aufgabe als Wissenschaftler darin bestanden hätte, sich um *Wissen* über gesellschaftliche Wirklichkeiten und Möglichkeiten zu bemühen. Der Sache zu dienen, wo doch die Macht bestimmte, was Sache sei, bedeutete nichts anderes, als den Geist zu schmähen. Jene Wissenschaftlergeneration, die in der DDR aufwuchs, kann sich – möglicherweise im Unterschied zu der älteren Generation – nicht damit rechtfertigen, dem Irrtum aufgesessen zu sein, Geist und Macht seien in der Geschichte nun endlich eins, ohne sich selbst als Wissenschaftler ernsthaft zu diskreditieren.

Kommen wir auf die Frage nach dem „geheimen“ Konstruktionsprinzip der vorgestellten Typologie zurück! Es zeigt sich, daß in ihrem Rahmen *dem Reisekader* und *dem Exoten* die Teilhabe an der internationalen Scientific community zugesprochen, *dem Subkulturellen* und *dem Knechtseligen* hingegen abgesprochen wurde. Die Frage nach der intellektuellen Leistungsfähigkeit und wissenschaftlichen Redlichkeit wird für *den Subkulturellen* und *den Exoten* eher positiv und für *den Reisekader* und *den Knechtseligen* eher negativ beantwortet. Es handelt sich um Tendenzantworten. Zwei Einteilungsgründe mit je zwei Alternativen ergeben vier Kombinationsmöglichkeiten. Selbstverständlich ließen sich auch drei Kriterien zugrunde legen (Teilhabe an der Scientific Community, Leistungsfähigkeit, Redlichkeit), was zu einer differenzierteren Typologie mit acht Typen führen würde. Bleibt man beim gröberen Ordnungsraster, müssen Differenzierungen innerhalb der (vier) Typen bedacht werden. So mag es beim *Subkulturellen* Leistungsfähige und bloße Schaumschläger gegeben haben, die zwar den Anspruch auf autonome Wissenschaft artikulierten, aber zur „Wende“-Zeit nur leere Schubladen aufweisen konnten und auch dann keine Texte zustande brachten, als die DDR schon längst nicht mehr existierte. Und *der Reisekader* hatte sicherlich auch solche Vertreter, die intellektuell auf der Höhe waren, was sie aber nicht dazu veranlassen konnte, als Wissenschaftler irgendwelche Konsequenzen zu ziehen.

III.

Es gab unter DDR-Verhältnissen keinen genuine Zusammenhang zwischen der wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit und der Teilhabe an der internationalen Scientific Community.⁴ Wer als DDR-Wissenschaftler früher Zugang zur westlichen Wissenschaftswelt

4 Wird ein solcher Zusammenhang aber unterstellt, muß es zu Fehleinschätzungen kommen! Beispielsweise schrieb ein Schweizer Wissenschaftsmanager in einem Gutachten über die Berliner Wissenschaftslandschaft, das vom Westberliner Senat im Sommer 1990 in Auftrag gegeben wurde und bei einer späteren wissenschaftspolitischen Entscheidung der Gesamtberliner Landesregierung (vgl. Fußnote 3) eine maßgebliche Rolle gespielt haben dürfte: „Disziplinen, vorwiegend der Geistes- und Sozialwissenschaftler, waren in Ost-Berlin notgedrungenerweise politisch und ideologisch so organisiert und orientiert, daß eine freie Entfaltung wissenschaftlicher Tätigkeit des Individuums stark gehemmt sein muß. Folge davon ist, daß wissenschaftliche Institutionen und Personen im Ostteil der Stadt z.B. auf den Gebieten der Rechtswissenschaften, der Politikwissenschaften, der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften schlechthin kaum in der Lage sein dürften, für anspruchsvolle wissenschaftliche Aufgaben neuen Zuschnitts eingesetzt zu werden ... Anders mag die Situation der Mathematiker, Physiker, Chemiker und Biologen oder Erdwissenschaftler im Ostteil der Stadt sein, wenn sie Zugang zur Welt der wissenschaftlichen Konkurrenz des Westens mit seinem Publikations- und Kongreß-Erfolgsdruck hatten ...“ (HEINRICH URSPRUNG: Gutachten über die Möglichkeiten der zukünftigen Gestaltung der wissenschaftlichen Landschaft im Land Berlin unter Berücksichtigung bestehender

hatte und Reisekader war, steht im Verdacht, korruptiert gewesen zu sein. Davon war schon die Rede. Er verfügte über das in vielerlei Hinsicht verwertbare Privileg des Reisens. Wissenschaftlich aber war es für den Betreffenden häufig nicht verwertbar. Zu geschlossen war die kleine DDR-Wissenschaftswelt in ihren geradezu paranoiden Abgrenzungsbestrebungen, als daß eine wissenschaftliche, dem Erkenntnisgewinn dienende Verwertung internationaler Kontakte wirklich möglich gewesen wäre. Als diese Welt mit dem Fall der Mauer auf- und zusammenbrach, verfügte *der Reisekader* aber plötzlich über einen wirklichen, der eigenen Karriere dienlichen Vorteil. Im Gegensatz zu allen anderen konnte er bereits auf wichtige, möglicherweise zukunftssträchtige Westkontakte verweisen. Diese nutzte er selbstverständlich. Er nutzte sie nicht zuletzt zum Zwecke der Selbstbehauptung und wollte mitunter den Eindruck erwecken, als wären diese Kontakte sein eigenes, sein wissenschaftliches Verdienst. Denjenigen, die solche Verbindungen nicht hatten, weil sie keine Reisekader waren, mußte es so erscheinen, als nutze er sie gegen sie aus. Die ehemaligen Reisekader ließen sich in den „Wende“-Monaten zu Tagungen und Seminaren einladen und bedauerten weltmännisch die Daheimgebliebenen ob ihrer noch immer andauernden Provinzialität. Sie bemühten sich mehr oder weniger erfolgreich um neue Forschungsprojekte, um Forschungspartner und um die Finanzierung von Forschung. Sie verschafften den vermeintlichen Partnern aus dem Westen, denen sie wohl eher als Schlüssel für Türen in östliche Wissenschaftsgefilde galten, Lehraufträge und Gastprofessuren an ostdeutschen Universitäten. Sei es, daß die Unbilden im Zuge des Zusammenbruchs daheim zu groß wurden und vielen ehemaligen Reisekadern die Stelle kosteten, sei es, daß viele von ihnen als ernstzunehmende Partner in den Augen der West-Wissenschaftler versagten oder daß ihre Ost-Kollegen auf Dauer doch nicht zu Hause blieben und ihnen auf ihren Reisen eine wirkliche Konkurrenz wurden oder daß sie sich vielleicht gar als gute Wissenschaftsmanager entpuppten – die Zeit ging jedenfalls ebenso schnell über *den Reisekader* hinweg wie über das Staatsgebilde, das ihn hervorgebracht hatte. Mehr als ein Jahr nach dem Fall der Mauer traf man ihn höchstens noch auf Fortbildungsseminaren, die von West-Universitäten für Nachwuchswissenschaftler aus dem Osten veranstaltet wurden, wo er, knapp dem „Vorruhestand“ entgangen, sich mit den Veranstaltern darüber unterhielt, daß man sich ja schon von früher her kenne. Auch wenn *der Reisekader* als Typus zusehends seine Konturen verlor, darf das nicht darüber hinwegtäuschen, daß seine Vertreter als verantwortliche Träger des alten DDR-Wissenschaftsbetriebes die mit Abstand besten Ausgangsbedingungen für die Zukunft besaßen – wenigstens solange, wie dieser nunmehr zusammenbrechende Wissenschaftsbetrieb sich selbst überlassen blieb.

Eine grundlegende Erneuerung der Wissenschaftsinstitutionen aus sich selbst heraus scheiterte und mußte scheitern, weil die notwendige personelle Erneuerung nicht gelang, nicht gelingen konnte. Sehr zögerlich wurde man sich an den Hochschulen und Forschungsinstituten bewußt, daß ein massiver Personalabbau bevorstehen und in diesem Zusammenhang die wissenschaftliche, politische und moralische Integrität aller in Forschung und Lehre Tätigen zu Debatte stehen würde. Zunächst richtete sich die Aufmerksamkeit

Strukturen und ihrer möglichen Neuordnung im universitären und außeruniversitären Bereich. Berlin 1990, S. 5; unveröff.). Abgesehen davon, daß dieses Zitat ein guter Beleg für den Populismus ist, mit dem „Gesellschafts“-wissenschaftler bewertet werden (vgl. Fußnote 3), erkennt der Gutachter, daß das Haupthindernis für eine freie Entfaltung individueller wissenschaftlicher Tätigkeit in der generellen Wissenschafts- und Personalpolitik der SED zu suchen ist, der alle Disziplinen ausgesetzt waren, daß es subkulturelle Wissenschaftslandschaften in allen Disziplinen gab und daß DDR-Wissenschaftler, die „Zugang zur Welt der wissenschaftlichen Konkurrenz des Westens“ hatten, dem dortigen Erfolgsdruck ja nicht ausgesetzt waren. Offensichtlich ist dem Gutachter die DDR-spezifische Reisekader-Problematik gänzlich unbekannt gewesen.

natürlicherweise auf Professoren, die mit Leitungsfunktionen betraut waren, also auf gewisse Vertreter *des Reisekaders* und *des Knechtseligen*, legt man die hier vorgestellte Typologie zugrunde. Diese bemühten sich schnell um eine Legitimation und stellten ihren Mitarbeitern öffentlich die Vertrauensfrage. Sie versicherten in Vollversammlungen, sich für die demokratische Erneuerung der Institution sowie die Belange der Mitarbeiter, d.h. für den Erhalt der gefährdeten Arbeitsplätze, einzusetzen, notwendige personelle Veränderungen behutsam und menschlich verträglich zu gestalten, und kündeten von goldenen Zeiten, denen sich die Wissenschaft, nicht zuletzt wegen ihrer eigenen alten und neuen Westkontakte, endlich gegenübersehe. Im Bewußtsein, daß personelle Alternativen fehlten, und mit der Befürchtung, daß ihr Arbeitsplatz nun von willkürlichen Entscheidungen einzelner abhängen könnte, sprachen sich die Mitarbeiter in vielen Fällen für ihren alten Chef aus und hingen ihm das Mäntelchen einer demokratischen Scheinlegitimation um. So spürte man von personeller Erneuerung wenig, wenn man darunter das Freiwerden und Neubesetzen von Planstellen verstand. Verstand man unter personeller Erneuerung aber die Veränderung, das Umdenken der Person selbst, stand man oft genug dem Phänomen gegenüber, daß Personen alte Überzeugungen wegwarfen, mit derselben Inbrunst wie früher neue Identifikationsfiguren in Anspruch nahmen und sich dadurch vollends abhanden kamen. Das mit dem geläufigen Ausdruck „Wendehals“ verbundene Bild versagte als Beschreibungshilfe für dieses Phänomen immer mehr.

Diejenigen, die früher die subkulturelle Wissenschaftslandschaft konstituierten, hatten kaum eine Chance, in die fadenscheinigen und quälend zögerlichen Selbsterneuerungsversuche entscheidend einzugreifen. Sie gehörten nicht zu den Strukturen, in denen jetzt das Geschäft der Selbsterneuerung betrieben wurde. Selbst als diese Strukturen aufzuweichen und sich zu verändern begannen, fanden *die Subkulturellen* keinen Zugang zu ihnen. Denn jene, die zu SED-Zeiten berufen wurden, beherrschten die Szene immer noch und wollten eher ihre Pfründe retten als eine wirkliche Erneuerung, die ihre berufliche Zukunft in Frage gestellt hätte. Abgesehen von der objektiv schlechteren Ausgangsposition zeigte sich *der Subkulturelle* offensichtlich aber auch psychisch überfordert, als daß er entscheidend hätte eingreifen können. Er vermochte es nicht, sich innerhalb weniger Monate vom *Subkulturellen*, sich vornehmlich negativ Definierenden, zum potentiellen Kulturträger und Kultur positiv Stiftenden zu wandeln. Vielleicht war ihm ein derartiger Identitätswandel aber auch prinzipiell unmöglich. *Der Subkulturelle* verschwand, weil ihm seine Definitionsgrundlage abhanden kam: Die DDR-Gesellschaft zerbrach, implodierte samt ihrer Kultur und ihrer Wissenschaftslandschaft. *Der Subkulturelle* verschwand früher als *der Reisekader*, weil er im Gegensatz zu diesem, der ja wenigstens über Westkontakte verfügte, nichts besaß, was sich für eine zukunftssträchtige Neu- und Umbewertung eignete. Seine relative Nichtanpassungsfähigkeit und relative Resistenz gegenüber Obrigkeiten schienen in der bundesdeutschen Gesellschaft ebenso wenig salonfähig zu sein wie in der DDR-Gesellschaft, und seiner wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit wurden, wie sich bald herausstellen sollte, durch Abwicklungs- und Evaluierungsverfahren die institutionellen Realisierungsmöglichkeiten zu erheblichen Teilen entzogen. Sein Wunsch, der mit dem Fall der Mauer realisierbar erschien, endlich vernünftig arbeiten zu können, wurde zur Hoffnung, überhaupt noch eine vernünftige Arbeit zu finden. *Der Exote* überlebte als Wissenschaftlertypus den Kollaps der DDR-Gesellschaft ebenfalls nicht. Das lag vor allem daran, daß sich seine Vertreter in alle Winde zerstreuten und so für die Mittelmäßigen, von denen sie sich früher etikettieren lassen mußten, unerreichbar wurden. Da es ihnen kaum Schwierigkeiten bereitete, ihre wissenschaftliche Qualifikation nachzuweisen, erhielten sie vielfach

in den alten Bundesländern oder im Ausland Forschungs- und Habilitationsstipendien oder Lehraufträge.

Der einzige Typus von DDR-Wissenschaftlern, der die Zeiten überdauerte und sicherlich überdauern wird, der sich offenbar als zeitlos und nicht DDR-spezifisch erwies, war *der Knechtselige*. Das heißt aber keineswegs, daß es ihm deswegen gut erging und er sich nicht verändert hätte. Im Gegenteil: Er hatte seinen Herrn verloren und litt nunmehr unter Orientierungslosigkeit. Es huldigte unterschiedslos jedem, bei dem er Insignien egal welcher Macht zu erkennen glaubte. Niemand jedoch konnte ihm helfen. Niemand lieferte ihm die Autoritätsbeweise, an die er so gewöhnt war. Niemand verfügte über das Wissen darüber, wie sich die nächsten Wochen gestalten würden und wie man sich vorausschauend, berechnend und Risiken beherrschend verhalten mußte. Manchmal nahm das Verhalten der im Geiste Knechtseligen gar tragikomische Züge an. So konnte ihre Verunsicherung sie einmal „in Würde verstummen“ und nahezu unsichtbar werden lassen, während sie sich ein andermal in Frechheiten und Dreistigkeiten gegenüber jedermann entlud. Stets aber begegneten sie dem nächsten vermeintlichen Herrn besonders devot, um sich hinter seinem Rücken darüber zu mokieren, daß er sicherlich doch wieder nicht der ersehnte, der richtige Herr ist.

IV.

Binnen weniger Monate verschwammen die Konturen der DDR-spezifischen Typen von Wissenschaftlern, und es verschwand *der Wissenschaftler* in seiner spezifischen DDR-Gestalt. Ein Wandel, ein Hinüberwachsen in eine neue Gestalt, ist gegenwärtig nicht erkennbar und auch nicht wahrscheinlich. Es handelt sich um keinen Typenwandel, sondern um einen Typenschwund, der dem Niedergang eines ganzen Berufsstandes gleichkommt. Schon lange morbid, machte *der DDR-Wissenschaftler* erst als Moribunder auf sich aufmerksam – als am Jahreswechsel 1990/91 die Ereignisse im Zusammenhang mit den Abwicklungs- und Evaluierungsverfahren eskalierten. Da gerieten zum ersten Mal in der gesamten „Wende“- und „Nachwende“-Zeit Wissenschaftler und Studenten, Universitäten und Forschungsinstitute ins öffentliche Bewußtsein. Im Herbst '89 gingen keine entscheidenden Impulse für gesellschaftliche Veränderungen von ihnen aus. Der Wissenschaftlerstand der DDR, so differenziert er auch gewesen sein mag, verfügte über kein nennenswertes, gesellschaftlich relevantes Kritikpotential. Dafür hatten die Mechanismen seiner Rekrutierung und eine langjährige politische, wissenschafts- und wissenschaftlerfeindliche Fremdbestimmung der Wissenschaft erfolgreich gesorgt. Was bleibt, ist der einzelne mit der Fähigkeit zur Erinnerung und Veränderung. Allein darin scheint seine Chance zu liegen.

Anschrift des Autors

Dr. Bernd-Reiner Fischer, FB Erziehungswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 9, O-1086 Berlin.

Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR

Was sie sein wollte, was sie war und wie sie abgewickelt wurde

Mittwoch, 19. Dezember 1990, 8.45 Uhr, Konferenzraum II des früheren Ministeriums für Volksbildung. – Nach wochenlangen Verhandlungen über die Chance von Perspektiven verkündete der Leiter der Außenstelle des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, jener für die Abwicklung der APW als „nachgeordnete Einrichtung des Ministeriums für Volksbildung“ zuständigen Instanz, das Urteil über die etwa 600 noch an der Akademie Beschäftigten: Abwicklung aller Bereiche zum Jahresende, „Warteschleife“ mit verkürzten Bezügen und automatischem Erlöschen des Arbeitsverhältnisses nach sechs bzw. neun Monaten, Wünsche für fröhliche Weihnachten – und der heiter-zynische Rat, man möge die Wartezeit für Arbeitssuche und Fortbildung nutzen und nicht sechs Monate auf Teneriffa verbummeln. Das war der Schlußpunkt für eine Einrichtung, über deren Geschichte, Funktion und Realität noch zu sprechen sein wird, für Menschen, deren Schicksal mit der APW im guten wie im bösen verwoben war, für ein Jahr Reformgeist und Umgestaltungswillen. – In den ohnehin düsteren Gängen der APW in der Berliner Otto-Grothe-Wohl-Straße stapelten sich Bücher über Bücher – für den Müll. Im Archiv sammelten sich wissenschaftliche Materialien, Arbeit aus Jahrzehnten – in der Hoffnung, daß vielleicht eine Spur erhalten bleibt. Manche hatten den Ehrgeiz, ihre Arbeitsräume besenrein zu übergeben – an wen? In vielen Augen Tränen, Wut, Verzweiflung, Hoffnungslosigkeit, Enttäuschung. Abschied – wovon? Weihnachtsstimmung mochte nicht aufkommen in diesem Jahr. Noch war man nicht gewöhnt an Abwicklung en gros und Arbeitslosigkeit in Millionen Zahlen – wie ein Jahr danach. Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften überlebte die DDR um kaum drei Monate. Ihr Ende vollzog sich ohne Aufsehen und ohne nennenswerten Widerstand. Dennoch sollte ihre Geschichte nicht einfach vergessen werden, weil einerseits eine wissenschaftliche pädagogische Einrichtung dieser Dimension in Deutschland einmalig war und weil andererseits Gründung, Existenz und Ende der APW auf jeweils spezifische Weise ein Lehrstück im Zusammenspiel von Wissenschaft und Politik darstellen.

Vor dem Hintergrund dieser Erinnerungen kann Nachdenken über die APW von Subjektivität nicht frei sein, will es auch nicht. Die Autoren, deren Beziehungen zur APW recht verschiedenartig waren, bieten neben Fakten ihre Sicht auf diese Einrichtung an, wohl wissend, daß es berechtigt andere Sichtweisen geben mag.

Vorgeschichte und Gründung

Auch die APW hatte ihre Vorgeschichte – eine unmittelbare, aus der sie hervorging, und eine weiter zurückreichende, auf die sie sich gelegentlich besann (vgl. GEISLER 1984). Eigenständige erziehungswissenschaftliche Einrichtungen zur Beförderung der pädagogischen Forschung, zur wissenschaftlichen Begleitung der Gestaltung des Bildungswesens

und zur Qualifizierung der Lehrerschaft nahmen in Deutschland bereits am Ausgang des 19. Jahrhunderts Idee und Gestalt an, z.B. mit dem Deutschen Schulmuseum (1875–1908), der Deutschen Lehrerbücherei (1908), der „Auskunftsstelle für Lehrbücher des höheren Unterrichtswesens“ (1899), der „Zentralstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht“ (1914), dem „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“ (1915), der „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“ (1890) oder der „pädagogischen Zentrale“ (1908). Die Erinnerung an diese Einrichtungen, in der ersten Pädagogengeneration der DDR noch lebendig, mag in die Motive zur Gründung des „Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts“ 1949 in Berlin, das der APW vorausging, eingeflossen sein.

Die Idee einer zentralen pädagogischen Forschungsstelle entstand in der sowjetischen Besatzungszone früh, gleichsam als Folge der im Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule vom 12. Juni 1946 fixierten antifaschistisch-demokratischen Umgestaltungs- und Umerziehungsabsicht. Gedacht war an eine zwar zentrale, aber unabhängige und in gleichberechtigter Beziehung zu den 1946 an den Universitäten gegründeten pädagogischen Fakultäten stehenden Forschungseinrichtung in Berlin und an gleichartige Institutionen in den Ländern, von denen in erster Linie methodische Anregungen erwartet wurden (SOTHMANN in: Zur Geschichte 1989, S. 153f.). Aber gerade in der Frage der Unterstellung und des wissenschaftlichen Anspruchs gab es Divergenzen. Das Zentralinstitut sollte „von unten her entwickelt“, nicht „von der Spitze her“ organisiert werden (MARQUARDT in: ebd., S. 159). „Es muß selbständig sein ... nicht eine Abteilung der DVV [Deutsche Verwaltung für Volksbildung – d. Autoren]. In den Ländern sind nicht Filialen, sondern selbständige Stellen einzurichten, die den Ministern unterstehen und die durch das Zentralinstitut gelenkt werden – und zwar nicht bürokratisch“ (SAWANJUK in: ebd., S. 161). Gewerkschaften und Pädagogische Fakultäten sollten beteiligt sein (NIKITIN in: ebd., S. 162). Dem entgegen standen Vorbehalte gegenüber den Pädagogischen Fakultäten, „da die bisher vorliegende wissenschaftliche Arbeit noch stark den Eindruck von hilflos und idealistisch mache. Die aktive Beteiligung (des DPZI) bei der Ausarbeitung der pädagogischen Theorie ist zur unmittelbaren Pflicht zu machen“ (WORONOW in: ebd., S. 162). Inhalt und Ton der Eröffnungsreden am 15. September 1949, gehalten von P. WANDEL, H. SIEBERT, M. MITROPOLSKI und M. KREUZIGER, unterstreichen offensichtliche Nuancen im Wissenschaftsverständnis und der erwarteten Funktion des DPZI. WANDEL plädierte dafür, „von einer objektiven Tatsachenforschung auszugehen, nicht von Spekulationen, Institutionen und sonstigen Dingen“ und bezog die Pädagogischen Fakultäten ausdrücklich ein (ebd., S. 172). SIEBERT hob das DPZI als „gewichtiges Kampfinstrument gegen alle reaktionären Erziehungstheorien und Unterrichtsmethoden, für die Herausarbeitung einer fortschrittlichen deutschen demokratischen Pädagogik“ heraus und verwies auf „ernste Mängel in der Arbeit der Pädagogischen Fakultäten“ (ebd., S. 176). MITROPOLSKI erläuterte, in welcher Richtung er theoretische Arbeit erwartete: „Kann man über die Rolle und die Leistung des Lehrers in der Schule sprechen, ohne einige Theorien zu liquidieren, die bei der Leistungssteigerung stören?“ Und nennt hierfür ein Beispiel: „In diesen Tagen haben wir erfahren, daß aus Schulen die Schulbänke hinausgeworfen werden. Ich glaube nicht, daß ... das eine progressive pädagogische Erscheinung ist ..., und ich habe Angst, Herr Wandel, daß diese Bänke morgen als Brennholz benutzt werden. Aus welchen pädagogischen Theorien heraus geschieht das? Man hat mir sehr interessant geantwortet: Wir wollen die Schüler zu freien schöpferischen Persönlichkeiten erziehen, und das kann man nur am Tisch und nicht an einer Schulbank. Das ist kein Scherz, sondern dahinter stecken ernste pädagogische Theorien, die Theorie der sogenannten elastischen

Schule, der Versuch, den Klassenunterricht zu liquidieren, der Versuch, die bürgerliche Theorie der sogenannten freien Erziehung in der Schule durchzuführen“ (ebd., S. 178). KREUZIGER hoffte darauf, ein in Berlin geplantes Lehrerbildungsinstitut „räumlich, personell und sachlich aufs engste mit dem Zentralinstitut verbinden“ zu können (ebd., S. 180). Erster Direktor des DPZI wurde HANS SIEBERT. Nach dem Statut vom 2. März 1950 unterstand das Institut dem Minister für Volksbildung und arbeitete nach den Anweisungen des Ministeriums für Volksbildung der DDR (ebd., S. 181). Es richtete in den Ländern Zweigstellen ein.

Die Gründungssituation des DPZI erscheint als Abbild der politischen Gesamtkonstellation jener Jahre, die im konkreten Fall zu einer Entscheidung für eine politisch abhängige, die pädagogische Wissenschaftsentwicklung dominierende und zensierende Einrichtung führte. Unter diesen Prämissen kam es in den folgenden Jahren immer aufs neue zu substantiellen inhaltlichen und personellen Auseinandersetzungen, die zumindest als Indiz dafür gelten können, daß die Wissenschaftsentwicklung in der DDR so eindimensional nicht war. Die Grundentscheidung von 1949 allerdings konnte nicht revidiert werden. Sie fand über die Jahre hinweg weitere Vertiefung durch die Schaffung verschiedener zentraler forschungsführender Gremien, wie des Wissenschaftlichen Rates beim Ministerium für Volksbildung 1959, und sie fand ihre Manifestation schließlich in der Gründung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR am 15. September 1970 analog zu den bereits bestehenden fünf anderen Akademien der DDR. Die Gründung der APW wurde durch verschiedene Momente und Interessen befördert: u.a. durch das Beispiel der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, die bereits 1943 als APW der Russischen Sozialistischen Föderativen Sowjetrepublik gegründet worden war, vor allem aber durch die mit der Gesellschaftsprogrammatik einhergehenden Wissenschaftseuphorie in den 60er Jahren. „Die Verwirklichung der Strategie ‚Überholen ohne einzuholen‘ setzt voraus, in der wissenschaftlichen Forschung eigene, dem Sozialismus gemäße Wege zu gehen, die sozialistische Großforschung zu entwickeln, die interdisziplinäre kollektive Gemeinschaftsarbeit ... zu realisieren usw.“ (PHILOSOPHEN-KONGRESS 1970, S. 12).

Auf erziehungswissenschaftlichem Gebiet sollte dieser Anspruch über die APW verwirklicht werden. Großforschung bedeutete auch hier Konzentration des Forschungspotentials, Wissenschaftsorganisation im Sinne zentralistischer Planung und Leitung, Rationalisierung und möglichst effektiven Einsatz der Mittel. Darauf orientierte auch die von Ulbricht unterzeichnete Grußadresse des ZK der SED zur Gründung der APW. Es wird darin gefordert, „die Ergebnisse und Erfahrungen anderer Wissenschaften zielstrebig zu studieren und in der eigenen Arbeit zu verwerten, konsequent andere Wissenschaften – wie Mathematik, Kybernetik, Statistik, Soziologie – in der pädagogisch-wissenschaftlichen Arbeit zu nutzen und die Anwendung der elektronischen Datenverarbeitung und anderer technischer Hilfsmittel in der Forschung zu gewährleisten“ (in: Zur Geschichte 1989, S. 191).

G. NEUNER verweist 1991 auf damalige westliche Bestrebungen, im erziehungswissenschaftlichen Bereich ebenfalls in den „Dimensionen der Großforschung“ zu denken (S. 291). Welche wechselseitigen Beeinflussungen hier erfolgten, müßte untersucht werden. Präsident der APW wurde Prof. Dr. GERHART NEUNER (Jahrgang 1929), der bereits seit 1961 Direktor des DPZI war. Höchstes wissenschaftliches Gremium war das Plenum der APW, d.h. die Gesamtheit der 40 Ordentlichen und der 30 Korrespondierenden Mitglieder. Ihm gehörten neben führenden pädagogischen Wissenschaftlern aus der APW, von Universitäten, Hoch- und Fachschulen auch Vertreter anderer Wissenschaften, Schulfunk-

tionäre und Praktiker an. Weitere Wissenschaftler und Praktiker wurden über Arbeitsgemeinschaften und die Wissenschaftlichen Räte der Institute in die Arbeit einbezogen, so daß die übergroße Mehrheit der Hochschullehrer in den Erziehungswissenschaften der DDR auf irgendeine Weise mit der APW verbunden war.

Das Statut bestimmte Funktion, Aufgaben, Organisation und Arbeitsweise. Danach sollte die APW sowohl Forschungsinstitution als auch zentrale Leiteinrichtung für die pädagogischen Wissenschaften der DDR sein. Von ihr waren die internationale Zusammenarbeit mit wissenschaftlich-pädagogischen Einrichtungen der UdSSR und anderer sozialistischer Länder zu organisieren und eine enge Verbindung von Wissenschaft und Praxis zu sichern. Den gewollten Traditionsbezug symbolisierten die Bildnisse PESTALOZZIS, DIESTERWEGS, KRUPSKAJAS und THEODOR NEUBAUERS, welche die Amtskette des Präsidenten schmückten.

Analysiert man aus heutiger Sicht die Gründungsdokumente der APW, erkennt man neben der Euphorie auch schon Momente, die in verhängnisvoller Weise fortwirkten. Besonders schwerwiegend war die Unterstellung der Akademie unter den Minister für Volksbildung. Damit hängt zusammen, daß unter dem Dach der APW keineswegs alle pädagogischen Wissenschaften ihre Heimstatt fanden. Die wissenschaftlichen Einrichtungen für die Berufsbildung, für das Hoch- und Fachschulwesen existierten neben der APW, die im Grunde eine Akademie des Volksbildungswesens im engeren Sinne und dabei speziell der Schule blieb. Das bedeutete, daß sie vom „Primat der Schulpolitik“ (HOFMANN in: ZUR GESCHICHTE 1989, S. 231) auszugehen und sich „voll auf die Lösung der schulpolitisch-pädagogischen Hauptaufgaben“ (NEUNER in: ebd., S. 223) zu konzentrieren hatte.

Wirken und Image

In der Gründungsphase der APW war von den pädagogischen Wissenschaften noch die Lösung einer Doppelaufgabe – „Vorlauf- und Realisierungsforschung“ – erwartet worden. Im Laufe der Zeit geriet die Vorlaufforschung im Sinne von Grundlagenforschung immer mehr in den Hintergrund. Umfassende (und möglichst sofortige) Praxiswirksamkeit der pädagogischen Forschung war der Leitgedanke einer Wissenschaftsleitung und -organisation, die auf eine weitgehende Instrumentalisierung der pädagogischen Wissenschaften abzielte, die Projektarbeit favorisierte und dazu in einen Führungs- und Planungsfetischismus mit entsprechender Bürokratie verfiel.

Unterstellung und wissenschaftspolitische Ausrichtung gestatteten der APW als Gesamtheit nur ein geringes Maß an Eigenständigkeit. Im Verhältnis von Politik und Wissenschaft dominierte eindeutig die Politik. Allerdings war diese Konstellation bis in die Mitte der 70er Jahre hinein an der APW keineswegs unumstritten. In der HONECKER-Zeit erlangte das Ministerium für Volksbildung – aus naheliegenden Gründen – einen erheblichen Machtzuwachs. Das Ministerium war nicht nur Auftraggeber und Abnehmer für wesentliche Bereiche an der APW, sondern auch permanent als eine den wissenschaftlichen Prozeß unmittelbar kontrollierende Instanz präsent (vgl.: NEUNER 1991, S. 291). Selbst die für das „sozialistische“ System charakteristische „Doppelherrschaft“ von Staat und Partei auf allen Ebenen, die gelegentlich auch als eine Art „Gewaltenteilung“ funktionierte, war für die APW kaum von Bedeutung.

Die Einflußnahme des Ministeriums wurde auch über die innere Leitungsstruktur der APW umgesetzt. Diese war hierarchisch aufgebaut. Die rund 20, zumeist in Abteilungen

gegliederten, Institute und Arbeitsstellen bildeten die für die wissenschaftliche Arbeit wesentlichen Struktureinheiten. Sie entsprachen – wenn auch nicht konsequent – der disziplinarischen Gliederung des pädagogischen Wissenschaftsgebietes, einschließlich benachbarter Disziplinen (Grenzdisziplinen) wie Pädagogische Psychologie, Bildungssoziologie und Bildungsökonomie. Die Größe der Institute und Arbeitsstellen war unterschiedlich und umfaßte zwischen 10 und 50 Mitarbeiter. Die Gesamtmitarbeiterzahl der APW betrug Mitte der 80er Jahre etwa 850, davon 560 Wissenschaftler. Die Institute und Arbeitsstellen wurden leitungsmäßig zu Vizepräsidentenbereichen zusammengefaßt. Der Präsident, die vier oder fünf Vizepräsidenten und der Generalsekretär bildeten die erste Leitungsebene. Laut Statut leitete der Präsident die APW nach dem Prinzip der Einzeileitung und der kollektiven Beratung. Das oberste ständige Beratungsgremium war das Präsidium. Die Funktionsweise dieser Leitungspyramide bestand darin, daß alle wesentlichen Aufgaben und Ergebnisse den Weg über sie hinunter und hinauf nehmen mußten. Die Erwartungen und Bewertungen der nächsthöheren Leitungsebene setzten dabei die Maßstäbe. Diese Arbeitsweise begünstigte die Verbürokratisierung, beeinträchtigte die Effektivität und verursachte Verluste an Kritikfähigkeit, Innovationsstreben und theoretischer Originalität. Die aufwendige Forschungsplanung konnte in vielen Fällen nicht als positives Moment wirksam werden, weil der auf fünf Jahre berechnete Plan der pädagogischen Forschung häufig nicht eingehalten wurde. Die Zwischenbilanzen auf der halben Wegstrecke führten oft zu sogenannten Planpräzisierungen, u.a. zum Abbruch von Projekten. So wurde in einer internen Bilanz der Arbeiten der Allgemeinen Pädagogik zu den Wechselbeziehungen von Erziehungsgeschehen und Gesellschaft von 1985 in der Vorbemerkung die folgende Aussage getroffen: „Dabei kann nicht verschwiegen werden, daß diese Arbeiten von Anfang an auf erheblichen Widerstand gestoßen sind, daß sie immer wieder durch Planänderungen oder Weisungen abgebrochen wurden, so daß sie zu keinem Zeitpunkt seit Bestehen der APW zu einer solchen Reife geführt werden konnten, daß sie in einer größeren zusammenhängenden Arbeit einem breiteren Publikum hätten vorgestellt werden können“ (BILANZIERENDE ÜBERSICHT 1985, S. 51).

Die wissenschaftliche Arbeit der APW war maßgeblich von den Zuständigkeiten und dem Handlungsbedarf des Ministeriums für Volksbildung bestimmt. Forciert, aber zugleich besonders kontrolliert und Interventionen ausgesetzt wurden praktisch orientierte, angewandte Forschungen und Entwicklungsarbeiten, vor allem im Zusammenhang mit den Lehrplanwerken. Empirische Untersuchungen und Experimente verblieben in den durch die herrschende Schulkonzeption gesetzten Grenzen. Theoretische Arbeit wurde begünstigt. Die Beschäftigung mit der sogenannten spätbürgerlichen Pädagogik erfolgte weitgehend in Form ideologiebestimmter Polemik.

Im internen Wissenschaftsverständnis spiegelte sich die Situation u.a. in der Frage nach dem Verhältnis von Projektarbeit und disziplinärer Entwicklung wider, die bis zuletzt nicht produktiv entschieden werden konnte, obwohl sich in den letzten Jahren die Erkenntnis der Bedeutung von disziplinärer Arbeit und Entwicklung nachdrücklicher zur Geltung brachte (vgl. DAS SYSTEM der pädagogischen Wissenschaften 1988). Dadurch, daß die disziplinären Potentiale lange Zeit fast ausschließlich in Projektarbeiten verschlissen wurden, kam es zu empfindlichen Störungen des Mechanismus der Reproduktion der Wissenschaft (vgl. GUNTAU/LAITKO 1987, S. 44). Bezeichnend dafür ist, daß Gesamtdarstellungen großer Wissenschaftsgebiete, Lehrbücher der Disziplinen, Monographien usw. Seltenheitswert hatten. Die wenigen lehrbuchähnlichen Publikationen seit 1970 entstanden fast alle nicht an der APW. Ausnahmen sind die Methodiken der Unterrichtsfächer und das

deutsch-sowjetische Gemeinschaftswerk „Pädagogik“. Dafür hatten die hausinternen, nicht käuflich zu erwerbenden Publikationen, die sogenannte „graue“ Literatur oder „Brotschürenpädagogik“, ein erhebliches Ausmaß.

Wenn auch die äußeren und inneren Bedingungen der APW wissenschaftlichem Schöpfungstum nicht unbedingt förderlich waren, wenn auch auf Druck von außen immer wieder Disziplinierungskampagnen ausgelöst wurden, sofern politisch-ideologische Tabus angerührt und entsprechende Grenzen überschritten worden waren, so setzte sich dennoch die Eigendynamik von Wissenschaft auch an der APW durch. Ein individueller Handlungsspielraum des Wissenschaftlers war durchaus vorhanden, und zwar um so mehr, je weniger der einzelne in die Leitungsstrukturen eingebunden und je weiter die jeweilige Disziplin vom unmittelbaren Interesse des Ministeriums entfernt war. Es fehlte an der Basis auch nicht an Kollegialität, Solidarität sowie freimütiger wissenschaftlicher und politischer Diskussion.

Über Leistungen und Ansehen der APW generalisierend zu sprechen; ist kaum möglich. Für eine differenzierte Sicht fehlt es aber an Voraussetzungen, z.B. an öffentlicher Diskussion und an gründlicher Evaluierung. Aufarbeitungen der Geschichte der einzelnen Disziplinen stehen noch nicht zur Verfügung. So bleibt nur, sich mit groben Umrissen und Andeutungen zu begnügen. Hauptsächlicher Gegenstandsbereich sowie vorrangiges Anwendungsgebiet und Wirkungsfeld der APW war das Volksbildungswesen im engeren Sinne, und hier vor allem die Schule der DDR. Ohne Zweifel ist die Schule der DDR maßgeblich von der APW und dem ihr vorangegangenen DPZI mitgeprägt worden. Zwei Lehrplanwerke und ein großer Teil der pädagogischen und fachdidaktischen Folgematerialien sind unter ihrer Federführung entstanden. Schulbau, Unterrichtsmittel, außerunterrichtliche Tätigkeit an der Schule, Schule und Elternhaus, Lehrerbildungsforschung und Direktorenqualifizierung waren weitere auf die Schule bezogene Aufgabenbereiche.

Die Schule, ihre Lehrpläne und die in ihnen vergegenständlichten pädagogischen Konzeptionen sind sicher differenziert einzuschätzen. Auch hier hängt viel vom Standpunkt des Wertenden ab. Ein historisch gerechtes Urteil ist zur Zeit kaum zu erwarten. Immerhin ergab eine repräsentative Umfrage des Dortmunder Instituts für Schulentwicklung, daß das DDR-Schulwesen bei Ablehnung der „parteideologisch beeinflussten Pädagogik“ in den neuen Bundesländern erhebliche Akzeptanz besitzt, womit sich eine verbreitete Skepsis gegenüber dem „Schul-Import“ aus dem Westen verbindet (*Berliner Zeitung* vom 17. 12. 1991). Wie dem auch sei, die flächendeckende Einführung der zehnjährigen Pflichtschule mit ihrem polytechnischen Bildungsbereich wird als eine bedeutende Innovation in der deutschen Schulgeschichte nur schwer zu leugnen sein.

Im Vergleich zu den intensiven Lehrplanarbeiten und zur fachdidaktischen Arbeit überhaupt gelang es in bezug auf die Schule als Ganzes nicht, deren Erstarrung aufzuhalten und die Reformunwilligkeit der Schulpolitik zu überwinden. Daß die DDR-Schule Einheitschule und Leistungsschule in einem sein sollte, entwickelte sich zu einem Dilemma, das in der Öffentlichkeit und in der Wissenschaft zunehmend empfunden wurde. Dennoch gelang es der APW mit ihren günstigen institutionellen Rahmenbedingungen nicht, die anstehenden Probleme in einer integrativen Schulpädagogik oder Schultheorie aufzunehmen und zu bearbeiten. Das Konzept schulischer Allgemeinbildung wurde auf dem Wege der Revision der einzelnen Fachlehrpläne modifiziert, ohne daß die Proportionen zwischen den Bildungsbereichen und die Stundentafel angetastet wurden. Auch eine weiterreichende Differenzierung in bezug auf obligatorische und fakultative Bildung kam über Ankündigungen nicht hinaus (vgl. ADAM/EICHLER 1990). Insgesamt kam es zu wachsendem

Realitätsverlust und gravierendem Theoriedefizit im Hinblick auf die Schule, und zwar auch deshalb, weil die Schule in erster Linie an sich selbst gemessen wurde. Versuche in bestimmten Bereichen, z.B. in der Bildungssoziologie und in der Allgemeinen Pädagogik, den Blick in Richtung auf die gesellschaftlichen Wirkungen der Schule zu weiten, wurden auf mehr oder weniger repressive Weise abgewehrt.

Gegenüber dem quantitativen und qualitativen Gewicht der schulpädagogischen Bereiche erscheinen die anderen Disziplinen, denen in gewisser Weise Grundlagencharakter zugesprochen werden kann, beinahe randständig. Auch hier ist die Lage differenziert gewesen. Während die relativ gut ausgebaute Vergleichende oder Auslandspädagogik einer weitgehenden politischen Instrumentalisierung unterlag, hatte die Allgemeine Pädagogik fast immer um ihre Existenzberechtigung zu kämpfen. Der Historischen Pädagogik gelang es – vor allem in Kooperation mit den Vertretern der Disziplin an den Universitäten und Hochschulen –, beachtenswerte Leistungen in der Publikations- und Editionstätigkeit zu erbringen sowie wissenschaftliche Veranstaltungen zur Erbe- und Traditionspflege mit internationaler Anziehungskraft zu initiieren. Die Grenzdisziplinen – Pädagogische Psychologie, Bildungssoziologie und Bildungsökonomie – waren durch ihre Verflechtung mit ihrer außerhalb der APW institutionalisierten Wissenschaftsgruppe, z.T. auch durch ein gewisses internationales Renommee, eher in der Lage, eigenständige Konzepte zu entwickeln, partiell durchzusetzen und in Ergebnissen auszuweisen.

Zur APW gehörten außerdem die zentrale pädagogische Information und Dokumentation, das Archiv, die Pädagogische Zentralbibliothek einschließlich der Comenius-Bücherei Leipzig und der Bibliothek der Gehörlosenschule Leipzig, das Forschungs- und Rechenzentrum in Dresden und, seit 1987, das Schulmuseum. Einige dieser Bereiche leisteten Beachtliches bei der Sammlung, Sicherung, Bewahrung und Erschließung pädagogischen und wissenschaftshistorischen Kulturgutes.

Die APW besaß das Promotionsrecht A und B und bildete jährlich zwischen 30 und 50 Aspiranten aus. Sie gab drei Zeitschriften, zwei Jahrbücher sowie verschiedene Informationsdienste und Schriftenreihen heraus. Wegen ihres enormen Potentials – sie konzentrierte fast 40% der erziehungswissenschaftlichen Forschungskapazität der DDR auf sich – hatte sie bedeutenden Anteil an den pädagogischen Publikationen überhaupt.

Ihre Praxisbeziehungen realisierte sie in Kooperation mit 22 Forschungsschulen, zwei Forschungskindergärten, drei Basiskreisen und sechs Forschungsstützpunkten.

International kooperierte sie vor allem mit den sozialistischen Ländern und hatte über die UNESCO Beziehungen zu Entwicklungsländern. Verbindungen zu Institutionen Österreichs, Frankreichs und Finnlands bahnten sich an, obwohl das Ministerium für Volksbildung Kontakten mit dem westlichen Ausland eher ablehnend gegenüberstand. Wissenschaftler der APW hatten im Vergleich zu ihren Kollegen an den Universitäten, die einem anderen Ministerium unterstanden, nur geringe Möglichkeiten zur Teilnahme an internationaler Kommunikation, sofern sie über die sozialistischen Staaten hinausging.

Innerhalb der Erziehungswissenschaft der DDR wirkte die APW nicht nur schlechthin als Leiteinrichtung, sondern sie eröffnete mit ihren Gremien und Veranstaltungen auch vielgenutzte Kommunikationsräume, initiierte Diskussionen zu theoretischen und methodologischen Problemen der pädagogischen Wissenschaften und ebnete auch manchem Forschungsprojekt den Weg.

Aus der Perspektive der Universitäten und Hochschulen ähnelte die APW wohl am ehesten einem Berichte fressenden Koloß. Der Kontakt mit ihr vollzog sich maßgeblich über ein in der Tat ungeliebtes Berichtswesen: Forschung wurde berichtsmäßig eröffnet,

begleitet, gezählt, abgerechnet, bestätigt, gelobt, kritisiert. Nähe und Ferne der Erziehungswissenschaftler zur Akademie und ihren Instituten hing von vielen Faktoren ab, so von der Einbindung in zentrale Forschungsprojekte, wurde aber in den bestimmenden Koordinaten vom einzelnen selbst beeinflusst. Dies so zu sagen erscheint uns notwendig, um wenigstens andeutungsweise dem Unschuldsmythos zu begegnen, den manche Erziehungswissenschaftler an den Universitäten und Hochschulen nach der sogenannten Wende über sich gezogen haben. Funktion und Arbeitsweise der APW verleiteten nicht selten, Fragen nach Verantwortung, Irrtum oder Schuld nach dem Motto „Haltet den Dieb“ nach „oben“ abzuschieben und den bis heute ausstehenden innerdisziplinären Auseinandersetzungen auszuweichen. Wahrgenommen und in gewissem Maße akzeptiert als Macht- und Entscheidungszentrale, attraktiv als reine Forschungsstätte, frei von Verpflichtungen in der studentischen Ausbildung, erzeugte die APW sowohl eine starke Sogwirkung als auch Ablehnung und Distanz. Beides ließe sich durch vielfache persönliche Erfahrung belegen. War die forschungsmäßige Anbindung an die APW für die einen erniedrigend, weil sie sich als „Wasserträger“ mißbraucht fühlten, konnten andere mit einer gewissen Lenkung und Orientierung, auch Legitimation, gut leben. Daß in diesen Strukturen die Gefahr von Anpassung und Kreativitätsverlust insgesamt gegeben war, scheint aus heutiger Sicht deutlich. Dennoch folgte die wissenschaftliche Arbeit in den verschiedenen Gremien, wie den Wissenschaftlichen Räten, den Forschungsgruppen und Projekten, weit weniger den hierarchischen Strukturen als vielmehr und in erster Linie der eigenen Logik und den internen Ansprüchen, gelangte in der Forschungspraxis zu gleichberechtigter Kooperation, beförderte die Herausbildung von Forschungsprofilen an verschiedenen Einrichtungen und brachte in Ansätzen und punktuell, WissenschaftlerInnen der APW eingeschlossen, Emanzipationsbestrebungen gegenüber den Planungs- und Kontrollmechanismen der APW-Bürokratie hervor. Faßt man zusammen, dann ist aus unserer Sicht der vielleicht schwerwiegendste Vorwurf dieser: Die APW hat sich als eine Wissenschaftseinrichtung, die sie sein wollte, in einem solchen Maße politisch instrumentalisieren lassen, daß sie erhebliche Einschränkungen ihres Wissenschaftscharakters hinnehmen mußte, daß sie infolgedessen Deformationen im Bildungswesen mit verursacht, gerechtfertigt oder ignoriert und nun mitzuverantworten hat.

Umbruch – Aufbruch – Abbruch

Ob, inwieweit und in welcher Konsequenz die sich in der DDR anbahnende und seit dem Frühjahr 1989 mit dem Massensexodus vorwiegend jüngerer Menschen nicht mehr zu übersehende Krise von den Erziehungswissenschaftlern wahrgenommen und reflektiert wurde, ist im nachhinein schwer nachvollziehbar. Subjektiver Erinnerung ist nicht leicht zu trauen. Tatsachen, wie der IX. Pädagogische Kongreß im Juni 1989, sprechen eher für Verdrängung und Ignoranz. Auf Diskussions- und Reformbedarf, im Vorfeld des Kongresses vielfach signalisiert, wurde kaum reagiert. Öffentlicher Widerspruch blieb aus. Die Delegierten waren brav wie stets, unter ihnen alle Ordentlichen und Korrespondierenden Mitglieder der Akademie sowie die maßgeblichen Erziehungswissenschaftler des Landes. Die Vorbereitung auf den 40. Jahrestag der DDR lief scheinbar in gewohnten Bahnen, ebenso die Vorarbeit für den Plan Pädagogischer Forschung 1991 bis 1995. All dies trifft auf die APW, aber eben nicht nur auf diese, zu. An der Basis hingegen wuchsen – zu häufig in geschlossenen Kreisen – kritisches Denken, Umorientierung und Widerspruch, spätestens

seit dem Kurs der Perestroika, der von der DDR-Führung nicht mitgegangen wurde (vgl. z.B. WEISS 1990). Hier hatte der IX. Pädagogische Kongreß wenig Akzeptanz, stießen Propagandaveranstaltungen und -veröffentlichungen auf immer stärkeren Unwillen, wuchsen Aufmerksamkeit und Sympathie für die Bürgerbewegung, initiierte CHRISTA WOLFS Kritik an der Volksbildung der DDR Nachdenklichkeit (WOLF 1989).

Die Ereignisse des 6. und 7. Oktober und die Tage danach machten normale Arbeit fortan zur Unmöglichkeit. Von den Leitungen wurde zunächst mit Verständnislosigkeit, dann mit zunehmender Rat- und Hilflosigkeit reagiert. Im offiziellen Betrieb der APW begann der Umbruch mit der Plenartagung der Akademie am 18. Oktober 1989 anlässlich des 40. Jahrestages der DDR. Während an diesem Tag anderswo HONECKER abgesetzt wurde, setzten sich hier noch einmal Bestrebungen durch, den IX. Pädagogischen Kongreß zu legitimieren. Eine in der Diskussion angeregte Stellungnahme blieb halbherzig und hätte den Rückzug jederzeit erlaubt (vgl. Pädagogik 11/1989). Jedoch gewann von nun an Kritik Öffentlichkeit. Insbesondere jüngere WissenschaftlerInnen artikulierten ihre Kritik am Bildungswesen, an den Erziehungswissenschaften und an der APW selbst. Nicht wenige WissenschaftlerInnen der APW gewannen wieder Sprache, Initiative und Ideen, brachten sich auf vielfältige Weise in den gesellschaftlichen Demokratisierungsprozeß ein (vgl. u.a. DLZ 51/1989, Pädagogik 12/1989, Aufbruch 1990). Am 6. Dezember 1989 schließlich nahm die Akademie auf einer außerordentlichen Plenartagung den Rücktritt der alten Leitung an und bestätigte ein vorläufiges Leitungsgremium. Ansprüche an den Reformierungsprozeß in der APW artikulierten sich kontrovers vor allem um folgende Komplexe: die Auseinandersetzung mit der eigenen wissenschaftlichen Verantwortung und Leistung als Prozeß geistiger Emanzipation; eine innere, auf inhaltliche Neubestimmung und Wissenschaftsstrukturen bezogene Reform der Akademie im ganzen, einschließlich ihrer Institutionen und des Plenums; die Beteiligung an der landesweiten inhaltlichen Diskussion um eine demokratische Schulreform; die wissenschaftliche Öffnung der Akademie und die Beförderung nationaler und internationaler Kommunikation; die Belebung der Wissenschaftskontakte mit pädagogischen Reformkräften in der Sowjetunion und den anderen osteuropäischen Ländern; die Demokratisierung der Kooperation mit den erziehungswissenschaftlichen Einrichtungen der Universitäten und Hochschulen.

Gleich zu Beginn des Jahres 1990 wurde das Statut der APW außer Kraft gesetzt. An die Stelle langjähriger Führungsgremien traten basisdemokratisch gewählte Vertreterschaften. In einem offenen Brief an alle an der pädagogischen Forschung beteiligten Einrichtungen distanzierte sich die Akademie von ihrer administrativen Funktion als Leiteinrichtung und suchte nach einem neuen wissenschaftlichen Selbstverständnis. In mehr als 50 basisdemokratischen Projektgruppen des Bildungsministeriums arbeiteten Wissenschaftler, Lehrer, Eltern, Vertreter der Runden Tische und der Kirchen an Konzepten für eine neue Schule. Dieser Prozeß der Neuorientierung, der angesichts des rasanten Tempos der politischen Entwicklungen zunehmend unter Druck geriet, beförderte auch in der APW neues wissenschaftliches Selbstbewußtsein, Bereitschaft zur kritischen Selbstanalyse und wissenschaftliche Emanzipation. Zugleich entwickelte sich ein starkes Interesse westdeutscher und westeuropäischer Erziehungswissenschaftler an Kontakten und Kooperation, das sicher zum einen auf die jahrzehntelangen Kontaktdefizite zurückzuführen war, zum anderen aber nicht selten auch auf die Hoffnung auf eine gesamtdeutsche Bildungsdiskussion. Begegnungen jener Zeit waren in ihrer Mehrheit von gegenseitiger Toleranz und Akzeptanz geprägt. Beides trat in dem Maße zurück, in dem nach den Wahlen im März 1990 Zeitpunkt und Modalitäten des Beitritts der DDR zur Bundesrepublik ausgehandelt wur-

den. Für die APW ließe sich dies allein mit der Anzahl wissenschaftlicher Gespräche, Vorträge und Kooperationsangebote, von Sympathiebekundungen und Einladungen zwischen Januar und Dezember 1990 belegen. Zugleich blieb die APW in ihrer ursprünglichen Funktion wie in ihren Reformabsichten Gegenstand öffentlicher Kritik (vgl. z.B. BIESENBAUM bzw. LENZEN1990).

Bei allen inneren Widersprüchen gelang es dennoch, in konfliktreichen politischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzungen im Frühjahr 1990 konsensfähige Konzepte für eine Reform der Akademie zu erarbeiten, nach denen die APW in einer Assoziation selbständiger Institute aufgehen sollte. Auf dieser Basis wurden in den folgenden Monaten Angebote zur Föderalisierung und Verselbständigung von Einrichtungen der APW erarbeitet, die vom damaligen Bildungsminister MEYER verbal akzeptiert und befördert wurden und in die Verhandlungen des Einigungsvertrages sowie die für die Akademien insgesamt angesteuerten Evaluierungen eingebracht werden sollten. Unter dem rechtlich noch bestehenden Dach der APW wurden in diesem Zusammenhang 19 neue Wissenschafts-, Forschungs- und Entwicklungseinrichtungen konstituiert, die eine weitgehende inhaltliche Unabhängigkeit besaßen und sich mit ihren Kompetenzen und Leistungsangeboten selbst dem Evaluierungs- und Überführungsprozeß hätten stellen können:

Einrichtungen, die in die Rechtsträgerschaft der entsprechenden Länder fallen sollten: Forschungsinstitut für schulische Bildung und Unterricht, Wissenschaftliches Zentrum Gesamtschule (beide Berlin), Institut für Fort- und Weiterbildung Potsdam, Pädagogisches Zentrum Halle, Bildungsforschungszentrum für das deutsch-sorbische Gebiet Bautzen, Bildungsbauten Dresden;

Einrichtungen, die sich schrittweise und mit der erforderlichen Anschubfinanzierung verselbständigen sollten: Forschungs- und Rechenzentrum Dresden, Institut für Unterrichtsmittel Berlin;

Einrichtungen, die im Rahmen einer Stiftung „Wissenschaft und Bildung“ gemeinnützige Aufgaben der Beschaffung, Bewahrung, Erschließung, Pflege und Vermittlung wissenschaftshistorischer und pädagogischer Kulturwerte tragen: Pädagogische Zentralbibliothek, Fachinformationszentrum Bildung, Schulmuseum Berlin, Forschungsarchiv, einschließlich einer Arbeitsstelle für Erziehungs- und Schulgeschichte;

Einrichtungen, deren Entwicklungsmöglichkeiten entsprechend Artikel 91b des Grundgesetzes durch Bund-Länder-Vereinbarungen geregelt werden können und durch Vereinbarungen von Ländergemeinschaften entsprechend Artikel 14 des Einigungsvertrages oder durch Überführung in das jeweilige Bundesland: Institut für Angewandte Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung, Institut für Familie und Sozialpädagogik, Institut für Pädagogik der Bildungsstufen, Institut für Internationale Bildungspolitik und Pädagogik, Forschungsstelle für Allgemeine Pädagogik und Wissenschaftsgeschichte, Institut für Lern- und Lehrforschung, Institut für Bildungsökonomie und Bildungsplanung (INFORMATIONEN 1990, S. 9ff.).

Im Herbst 1990 arbeiteten in diesen Bereichen insgesamt noch etwa 600 Mitarbeiter. Eine schrittweise, sozial annehmbare Personalreduzierung war vorgedacht. Bei aller Notwendigkeit, die einer zentralistischen Wissenschaftspolitik geschuldete Konzentration von Wissenschaft in Berlin zu entflechten, ließ sich das Konzept auch davon leiten, daß die hier gegebenen Traditionen zur Anbahnung länderübergreifender pädagogischer Forschung in einer neuen wissenschaftlichen Sinngebung innovative Momente für die erziehungswissenschaftliche Situation im vereinigten Deutschland enthalten konnten. Nicht wenige Wissenschaftler aus den alten Bundesländern bestärkten diesen Gedanken. Letzten Endes wa-

ren jedoch alle diese Überlegungen Illusionen jenseits der offensichtlich schon bei der Ausarbeitung des Einigungsvertrages konzipierten destruktiven Wissenschaftspolitik für die neuen Bundesländer, für die man Gründe fortan zur Genüge fand. Ihre frühere Unterstellung unter das Ministerium für Volksbildung begünstigte offenbar, daß die APW nicht wie die anderen Akademien der DDR im Einigungsvertrag verhandelt und einer Evaluation unterzogen wurde. Diese Zusammenhänge waren zum Zeitpunkt der Abwicklungsverkündung (Schreiben des Staatssekretärs Dr. SCHAUMANN vom 21. September 1990) noch nicht im vollen Umfange zu durchschauen. Während aus bis heute objektiv nicht nachvollziehbaren Gründen sowohl der Bildungsminister als auch seine Beamten eine offene, klärende Auseinandersetzung um diese Probleme verschleierten und immer wieder Hoffnungen für die MitarbeiterInnen der APW nährten, hatten gerade sie, nach Aussage des ab 3. Oktober für die APW zuständigen Staatssekretärs, die Gleichbehandlung der Akademie verhindert und deren rasche Auflösung vorbereitet. An der Grundentscheidung der Abwicklung änderte auch die begonnene und zum Teil bereits akzeptierte Erneuerung der Akademie nichts. Auf der Grundlage der neuen Inhaltsstrukturen schließlich wurden zwischen Oktober und Dezember 1990 Verhandlungen mit den neuen Bundesländern über mögliche Anbindungen von Wissenschaftseinrichtungen in den Territorien geführt, die zum einen an der zu diesem Zeitpunkt ungeklärten Finanzsituation der Länder, zum anderen an tradierten Vorbehalten gegenüber der APW, die natürlich nicht von den neuen „Schreibtischen“ aus abzubauen waren, scheiterten. Ohne Evaluation und damit ohne Chance, pauschale Urteile zu entkräften, wurde auf Abwicklung und Abbruch der Erneuerung entschieden.

Resümee

Die APW war die wohl erste wissenschaftliche Einrichtung der DDR, die im Zuge der deutschen Vereinigung zur Strecke gebracht wurde, eher still, ohne Anteilnahme der Öffentlichkeit oder Solidarität aus der Wissenschaft. Und hätte es das gegeben, wäre es – wie wir heute wissen – nicht ins Gewicht gefallen. Immer deutlicher wurde, daß die Abwicklung der APW nur ein Moment eines viel umfassenderen und tiefer greifenden Prozesses war. Es geht letztendlich um die Ausschaltung der in der DDR gewachsenen „Eliten“ (vgl. BRÜCKER 1991, S. 1109). Es mag nicht gefallen, wenn das, was geschieht, so unverblümt benannt wird, aber es ist dem Nachdenken über Konsequenzen und Rechtfertigungsmuster möglicherweise dienlicher. Was also bleibt? Es bleiben die bohrenden Fragen nach Mitverantwortung für das Dilemma der Erziehungswissenschaften in der DDR, nach Alternativen und Versäumnissen ebenso wie Enttäuschung über neue, unkritische und öffentlich unreflektierte Anpassung. Es bleiben, dank des Engagements des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung Frankfurt a.M., Bibliothek, Archiv und eine kleine Gruppe jüngerer Wissenschaftler als Außenstelle des DIPF. Es bleibt ein Schulmuseum. Und es bleiben attraktive Immobilien, um die der Streit offensichtlich noch geht. Ein großer Teil der WissenschaftlerInnen der ehemaligen APW erhält sich in ABM-Projekten eine Spur von Hoffnung, ältere sind durch die Vorruhestandsregelung ausgeschaltet. Dem Rest blieb nur der „freie Markt“ – und es tut schon weh, qualifizierte WissenschaftlerInnen als Zeitungsverkäufer auf der Straße zu sehen.

Literatur

- ADAM, H./EICHLER, W.: Versäumnisse und Chancen: Alte und neue Versuche zur Strukturierung der Bildungsinhalte der DDR-Schule. Braunschweig 1990 (Braunschweiger Arbeiten zur Schulpädagogik 7).
- AUFBRUCH in die Zukunft: Junge Wissenschaftler zu Gesellschaft und Erziehung. Autorenkollektiv u. Leitung v. R. LAND. Berlin 1990 (Wortmeldungen 1).
- BIESENBAUM, H.: „Die Floskel von der allseits gebildeten Persönlichkeit“. In: Frankfurter Rundschau Nr. 45 v. 22. Februar 1990.
- BILANZIERENDE ÜBERSICHT über bisherige Untersuchungen der Wechselbeziehungen zwischen Gesellschaftsentwicklung, Erziehung und Bildungswesen ... Ausgearb. v. G. STIERAND (Ltg.)/W. EICHLER/L. GRÄF. Berlin 1985 (masch.).
- BRÜCKER, H.: Vom Sozialismus zum Paternalismus. In: Die Neue Gesellschaft. Frankfurter Hefte 38 (1991) 12.
- DAS SYSTEM der pädagogischen Wissenschaften und die Gliederung der Pädagogik in Lehrgebiete. Ausgearb. v. K. H. GÜNTHER/W. EICHLER/W. NAUMANN/R. PREUSS. Berlin 1988.
- ERKLÄRUNG. Angenommen auf der 9. (40.) Plenartagung der APW der DDR am 18. 10. 1989. In: Pädagogik 44 (1989) 11.
- GEISSLER, G.: Fortschrittliche Denkansätze und Institutionen in der Geschichte der pädagogischen Forschung als Traditionen der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. In: Jahrbuch 1984. Berlin 1984.
- GUNTAU, M./LAITKO, H.: Entstehung und Wesen wissenschaftlicher Disziplinen. In: Ursprung der modernen Wissenschaften. Berlin 1987.
- INFORMATIONEN und Leistungsangebote der Institute für Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Berlin, Oktober 1990.
- LENZEN, D.: Ernüchternde Fragen an die deutsche Pädagogik. In: Frankfurter Rundschau Nr. 130 v. 7. Juni 1990.
- NEUNER, G.: Pädagogische Wissenschaft in der DDR: Ein Rückblick auf Positionen und Restriktionen. In: Die Deutsche Schule (1991) 3.
- PHILOSOPHEN-KONGRESS der DDR 1970. Teil IV: Wissenschaft und Sozialismus. Berlin 1970.
- STELLUNGNAHMEN – Zuschriften – Anregungen. In: Pädagogik 44 (1989) 12.
- THESEN ZUR SCHULREFORM. In: Deutsche Lehrerzeitung Nr. 51 (1989); vgl. auch: Bildungswesen aktuell 12 (1990).
- WEISS, H.: Neues pädagogisches Denken ... In: Pädagogik 45 (1990) 4.
- WELKE, G.: Wie weiter in der Zusammenarbeit pädagogischer Wissenschaftler der DDR? In: Pädagogische Forschung 31 (1990) 4.
- WOLF, CH.: Das haben wir nicht gelernt. In: Reden im Herbst. Berlin 1990.
- ZUR GESCHICHTE der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Autorenkollektiv u. Ltg. v. E. MEUMANN. Berlin 1989.

Anschrift der Autoren

Dr. paed. habil. Wolfgang Eichler, Branitzer Str. 9, O-1150 Berlin.

Dr. paed. habil. Christa Uhlig, Schottstr. 43, O-1130 Berlin.

Wie gründet man ein Institut?

Das Institut für zeitgeschichtliche Jugendforschung e.V., Berlin

Das mir von den Herausgebern dieses Beiheftes der „Zeitschrift für Pädagogik“ vorgegebene Thema verrät einiges über die Absender und zielt weniger auf den Kern des eigentlichen Problems. Dies aber ist dem gegenwärtigen Verständigungsproblem in Deutschland durchaus adäquat: Die Westdeutschen und die Ostdeutschen reden – trotz vermeintlicher oder tatsächlicher Sympathie füreinander – oft aneinander vorbei. Worte haben einen anderen Sinn, der gleiche Satz im Westen transportiert eine andere Botschaft als im Osten. Die Crux der mir gestellten Frage liegt in der Vorstellung, daß sich eine Institutsgründung – wie gewöhnt – auch im Osten vollzogen hat. Vielleicht etwas schwieriger, man ahnt ja was, aber im wesentlichen läuft das analog, also normal. Ein fataler Irrtum! Die gesellschaftliche Situation, in der unser Institut entstand, war ohne historisches Beispiel. Darum war nichts normal: weder die Absicht noch die Umstände, noch das Resultat.

1. Warum ein Institut für zeitgeschichtliche Jugendforschung?

In der DDR befand sich die Jugendforschung im Prokrustesbett. Sie hatte die staatliche Jugendpolitik, die im wesentlichen die Jugendpolitik des Politbüros des ZK der SED war, als richtig zu bestätigen. Andere Erkenntnisse verschwanden als Geheime Verschlusssache in den Tresoren der Herrschenden und blieben ohne Konsequenzen für die praktische Politik. Das war und ist zumeist bekannt. Weithin unbekannt blieb, daß es wiederholt Versuche von DDR-Wissenschaftlern gab, aus diesem Teufelskreis auszubrechen und eine autonome Jugendforschung zu etablieren, etwa ein Institut für zeitgeschichtliche Jugendforschung zu gründen. Vorgelegte Konzeptionen blieben ergebnislos. Erst im Frühjahr 1990 war Erfolg in Sicht, inzwischen war HONECKER entmachtet und das letzte DDR-Kapitel eingeläutet worden. Auch an der Spitze der Akademie der Wissenschaften hatte es Veränderungen gegeben. Insofern kam das Präsidium auf seiner Sitzung am 18. April 1990 zu dem nun nicht mehr unerwarteten Entschluß, der von mir eingereichten „Konzeption zur Bildung und Profilierung eines Institutes für zeitgeschichtliche Jugendforschung der AdW der DDR“ zuzustimmen. Die Akademiker teilten meine Auffassung, daß es einerseits erforderlich war, vor dem Hintergrund der sich anbahnenden Vereinigung der beiden deutschen Staaten Entwicklungen unter DDR-Jugendlichen forschend zu begleiten. Und daß es andererseits erforderlich wurde, die in 40 Jahren DDR-Geschichte praktizierte Jugendpolitik und ihre Auswirkungen auf mehrere Generationen wissenschaftlich zu untersuchen. Für diese Aufgaben schienen kritische Wissenschaftler aus der DDR nicht nur verpflichtet und moralisch legitimiert zu sein. Sie waren aufgrund ihrer hier erfolgten Sozialisation dafür auch prädestiniert. Allerdings, darauf verwies das Akademie-Präsidium expressis verbis, sollten kooperative Beziehungen zu bundesdeutschen wissenschaftlichen Einrichtungen

aufgenommen und Kontakte zur internationalen Jugendforschung geknüpft werden. Diese bestanden ohnehin zu diesem Zeitpunkt bereits. Bis zu jener entscheidenden Sitzung im April 1990 war folgendes geschehen:

Um die Jahreswende waren überall in der DDR in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen und auf unterschiedlichen Ebenen Runde Tische entstanden, die den Machtverlust der existierenden Staatsorgane kompensieren und ein Chaos verhindern sollten. Im Hause des Zentralrats der zusammenbrechenden Freien Deutschen Jugend (FDJ) trafen sich mittwochs und an den Wochenenden die Vertreter der mehr als drei Dutzend neuen Jugendorganisationen an einem Zentralen Runden Tisch der Jugend. Zu diesen Zusammenkünften wurde auch ich geladen. Im Februar 1990 wurde mir von diesem Gremium das Mandat erteilt, in einer sogenannten Regierungskommission mitzuwirken, die sich um das Millionenvermögen der FDJ kümmern sollte. Im Februar erhielt ich den Auftrag, eine Begegnungsstätte für Jugendliche aus Ost und West in einem „Haus der Jugend“ zu konzipieren, die in eben diesem ehemaligen Zentralratsgebäude in Berlin Unter den Linden einziehen sollte. Teil des Planes war auch die Etablierung eines Instituts für zeitgeschichtliche Jugendforschung unter diesem Dache. Das Hauskonzept wurde Anfang März 1990 vom Runden Tisch der Jugend bestätigt, der Antrag auf Institutsgründung erging an das Akademie-Präsidium.

Bereits im Januar 1990 war ich in Bonn im Bundesministerium für Jugend, Frauen, Familie und Gesundheit in dieser Sache vorstellig geworden. Herr Ministerialdirektor Dr. DETTLING, dem die Absicht vorgetragen wurde, ein Institut in Ostberlin zu gründen, in das auch das Archiv des Zentralrats als ein Jugendspezialarchiv integriert werden sollte, zeigte sich gegenüber diesen Plänen sehr aufgeschlossen. Er signalisierte, daß eine solche Einrichtung mit den Bereichen Forschung und Archiv im Osten eine Perspektive im geeinten Deutschland haben werde, und stellte finanzielle Mittel in Aussicht.

2. Wo lagen die Schwierigkeiten?

Auf der administrativen Ebene gab es im Vorfeld der Institutsgründung kaum Probleme. Es war der deutliche Wille aller Beteiligten erkennbar, so rasch wie möglich notwendige Entscheidungen zu treffen und das Institut auf den Weg zu bringen. Hinhaltender Widerstand erwuchs zunächst einzig aus der FDJ-Führung, die aus einer Bunkermentalität heraus alle Aktionen des Runden Tisches, von mir und von Mitarbeitern des Archives zur Sicherung und Rettung von FDJ-Unterlagen, Sachzeugnissen und Dokumenten als Einmischung in Verbandsangelegenheiten betrachtete. Vorsätzlich oder auch aus Unwissenheit wurde zeit-historisches Material in den Einrichtungen der FDJ vernichtet. (Dies betraf jedoch nicht die Unterlagen im FDJ-Archiv, das 1965 als „Verwaltungsarchiv des FDJ-Zentralrates“ gegründet und Mitte der 80er Jahre in ein historisches Archiv umgewandelt worden war.) Aber im Hause des Zentralrates ratterten seit Ende 1989 unaufhörlich die Reißwölfe, in Kreis- und Bezirksleitungen der FDJ, in Sonderschulen des Zentralrates, in Einrichtungen der Pionierorganisation wurden die Gebäude geräumt und Papiere beseitigt. Es begann ein dramatischer Wettlauf mit der Zeit, denn an jedem Tag ging unwiederbringliches Material verloren. Nachdem die Vernichtungsaktion namentlich im Hause des Zentralrates gestoppt werden konnte, wurden Verhandlungen mit der FDJ-Leitung zur Übernahme der Archivbestände und aller noch vorhandenen Unterlagen aufgenommen. Diese kamen allerdings erst von der Stelle, als das Büro des DDR-Ministerpräsidenten sich einschaltete. Im Bei-

sein eines Vertreters der vom Ministerrat eingesetzten Unabhängigen Kommission zur Überprüfung des Vermögens von Parteien und Massenorganisationen erfolgten am 7. Juni 1990 im Ministerium für Jugend und Sport die abschließenden Gespräche mit der FDJ-Führung. Im Ergebnis dieser Beratung wurde festgelegt, daß das FDJ-Archiv dem Institut für zeitgeschichtliche Jugendforschung übereignet wird. Am 27. Juni unterzeichneten die Vertreter der FDJ und ich als designierte Instituts-Direktorin einen entsprechenden Vertrag.

3. Was passierte in den ersten Monaten der Existenz des Instituts?

Planmäßig wurde am 1. Juli 1990 das Institut aus der Taufe gehoben und die Autorin als Instituts-Direktorin amtseingeführt. Dem Akt wohnten namhafte Gäste aus Politik und Wissenschaft bei. Die Ministerin für Jugend und Sport der DDR, Frau CORDULA SCHUBERT (CDU), begründete in ihrer Rede die Notwendigkeit einer eigenständigen Jugendforschung im Osten. Auf die realistischen Perspektiven, die sich aus der Institutsgründung ergeben würden – nachdem sie an entsprechende Defizite und an ungenutzte Gelegenheiten nach 1945 in beiden Teilen Deutschlands erinnert hatte –, verwies auch die Vorsitzende des Bundestagsausschusses für Frauen und Jugend, Dr. EDITH NIEHUIS (SPD), in einem Presseinterview. „Mit dem Institut für zeitgeschichtliche Jugendforschung und seinem Archiv haben wir eine solch gute Chance durch eine günstige Konstellation: ein vertrauenswürdiges Team mit DDR-Erfahrung plus Einheit von Forschung und Archiv unter einem Dach.“¹

Das Interesse der Medien war groß (allein im ersten Vierteljahr nahmen 42 Zeitungen, Rundfunk- und Fernsehstationen vom Institut Notiz), und auch gesellschaftliche Einrichtungen zeigten sich aufgeschlossen. In das am 10. Juli 1990 durch die Ministerin für Jugend und Sport gebildete 20köpfige Jugendkuratorium beispielsweise wurde auch die Institutsdirektorin berufen und zu dessen stellvertretender Vorsitzenden gewählt. Und der Arbeitskreis „Geschichte der Jugend des 20. Jahrhunderts“, von Dr. MICHAEL BUDDRUS und mir im Februar 1990 gegründet, wuchs nach der Institutsgründung auf über 70 Mitglieder an. Die dort versammelten Pädagogen, Historiker, Soziologen – Theoretiker und Praktiker – befruchteten die Arbeit des Instituts nachweislich.

Auf der anderen Seite hing das Institut als Einrichtung der Akademie der Wissenschaften der DDR zumindest finanziell vollständig in der Luft. Am 2. Juli 1990 trat die Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion in Kraft, am 3. Oktober 1990 sollte der Beitritt der DDR zur BRD erfolgen. Diese Umbruchsituation – praktisch galten die Bestimmungen der DDR nicht mehr, die der Bundesrepublik aber noch nicht – führte zu dramatischen Konflikten nicht nur für das soeben gegründete Institut. Zusagen, selbst von Ministern, wurden innerhalb weniger Wochen hinfällig. Das gesprochene und auch das geschriebene Wort verlor seine Bedeutung. Was gestern beschlossen worden war, galt schon am nächsten Tag nicht mehr. Der vom Institut aufgestellte Haushaltsplan blieb zunächst ein Stück Papier. Auch die von der AdW zugesicherte Starthilfe blieb aus. Am 6. Juli 1990 ließ mich der Minister für Forschung und Technologie der DDR, Prof. Dr. TERPE, wissen, daß der Akademie zwar ein staatlicher Zuschuß in Höhe von 17,9 Millionen DM zugebilligt worden sei, aber die Aufteilung der Mittel erst nach Bestätigung des Haushaltsplanes der Aka-

1 NIEHUIS, E.: Akten müssen hier genutzt werden. In: Junge Welt Nr. 97 (1991), S. 3.

demie erfolgen könne. Die Mitgift der Akademie für das Institut bestand darum einzig aus altem Mobiliar.

Ende Juli hatten wir also nicht einmal das Geld, um Miete und Telefonrechnungen zu bezahlen. Bitten und Nachfragen bei Parteien, Bürgerbewegungen, der Berliner Senatsverwaltung und in Bonn blieben ohne greifbares Resultat. Endlich entschloß sich das Ministerium für Jugend und Sport der DDR zu einer Anschubfinanzierung und bewilligte uns Mittel für Forschungsprojekte. Die ebenfalls zugesicherte Grundsockelfinanzierung für das Institutsarchiv wurde jedoch schon im August von Bonner Behörden wieder in Frage gestellt.

All das erzeugte ein Klima der Ungewißheit und von Orientierungslosigkeit, das noch verstärkt wurde durch die Auflösungsprozesse der Akademie der Wissenschaften der DDR, der das Institut de facto noch angehörte. Das Schicksal von 24.000 Mitarbeitern in den über siebzig Instituten stand in den Sternen. Inzwischen hatte der in Köln ansässige Wissenschaftsrat, die traditionelle Prüfstelle für wissenschaftliche Einrichtungen in der Bundesrepublik, gemäß Einigungsvertrag seine Gutachtertätigkeit auf das Territorium der DDR ausgedehnt. Am 11. Juli 1990 richtete die Geschäftsstelle des Rates auch ein Schreiben mit 23 Fragen an das Institut für zeitgeschichtliche Jugendforschung und bat um deren baldige korrekte und ausführliche Beantwortung. Schon die ersten Fragen an uns offenbarten die Unkenntnis der Sachlage. „Welches sind derzeit die wichtigsten Arbeitsschwerpunkte? Hat es in den letzten fünf Jahren Veränderungen gegeben? Welche Veränderungen sind insbesondere seit November 1989 eingetreten? Ist eine Neubestimmung der Arbeitsschwerpunkte geplant?“²

Die Antworten füllten schließlich 272 Seiten. Die Auskünfte wurden im Januar und im März 1991 weiter präzisiert und ergänzt, da inzwischen die Arbeit des Instituts fortgeschritten war.

Im Herbst 1990 bewilligte Bonn endlich eine Übergangsfinanzierung für das Institut einschließlich seines Archivs. Damit verfügten wir über ausreichend Mittel für das IV. Quartal 1990 sowie für 1991. Und nachdem im November 1990 auch der Haushalt der Akademie der Wissenschaften bestätigt worden war, konnte das Institut auch endlich die aufgelaufenen und aktuellen Personal- und Sachkosten begleichen.

Neben der permanenten Last materieller Unsicherheit und offener Fragen hinsichtlich der Zukunft der Akademie und des Instituts trugen wir von Anfang an auch an der Bürde eines eigenartigen Rechtfertigungsdruckes. Wiederholt wurden wir genötigt, öffentlich den Nachweis für die Notwendigkeit unserer Einrichtung zu erbringen. Vor allem aus den alten Bundesländern kamen Stimmen, die einerseits unsere moralische Legitimation und wissenschaftliche Kompetenz in Zweifel zogen, andererseits auf ihre zweifellos vorhandenen Erfahrungen bei der Jugendforschung hinwiesen, die sie nun mißachtet wähten. In einem Brief, nicht an uns, sondern an Regierungsvertreter gerichtet, hieß es z.B.: „Wir halten es für abwegig, derart umfangreiche und unterschiedliche Arbeits- und Problemfelder sachgerecht bewältigen und zugleich ein derart umfangreiches Archiv fachgerecht aufarbeiten und verwalten zu wollen.“³

Das von Unkenntnis und Vorbehalten geprägte Schreiben gipfelte in der Unterstellung, das „im April 1990 aus dem Zentralinstitut für Geschichte der Akademie der Wissenschaften“

2 Brief des Wissenschaftsrates Köln an das IzJ, 11. Juli 1990.

3 [Wir haben die Namen der Briefschreiber an dieser Stelle anonymisiert, da es uns nicht um eine personenbezogene Kontroverse geht. Anm. des Hrsg.]

ten der DDR“ hervorgegangene Institut sei „wissenschaftlich und publizistisch in keiner Weise ausgewiesen. Wir bedauern es, daß die für dieses Institut Verantwortlichen ihre Profilierung in Ausgrenzung der renommierten Archive und Institute versuchen.“⁴ Abgesehen davon, daß wohl jedes Institut Schwierigkeiten hat, unmittelbar nach seiner Konstitution schon Resultate der eben erst angelaufenen Forschung vorzuweisen, war die Feststellung, wir würden andere wissenschaftliche Einrichtungen ausgrenzen, schlicht unwahr. Durch die Übernahme des FDJ-Archivs ermöglichten wir erst den ungehinderten Zugang aller Interessenten zu den Unterlagen, wovon besonders Wissenschaftler regen Gebrauch machten. Überdies nahm und nimmt der Ende 1990 gebildete Wissenschaftliche Beirat unter der Leitung von Prof. Dr. WOLFGANG BENZ (Berlin) und Prof. Dr. HERMANN WEBER (Mannheim) Einfluß auf die Integration des Instituts in die gesamtdeutsche Wissenschaftslandschaft. Aber das genannte Schreiben schloß mit der desavouierenden Forderung, es gelte, „dieses Archiv einer professionellen Verwaltung und Leitung zu unterstellen. Dies kann der gegenwärtige Träger – ebenso wie jeder andere privatrechtliche Träger – nicht leisten“.

Auf diesen wie auf ähnliche Angriffe reagierte ich auch in einer öffentlichen Anhörung des Innenausschusses des Deutschen Bundestages am 28. August 1991. Unter anderem verwies ich darauf, „daß Wissenschaftler, die die nunmehr aufzuarbeitende DDR-Geschichte selbst gelebt haben, für diese Aufgabe prädestiniert sind. Für Außenstehende sind die archivierten Zeugnisse nur Akten, für uns sind sie Elemente unserer Geschichte. Sollten wir nicht das Recht besitzen, damit eigenverantwortlich umzugehen? Aus diesen Gründen glauben wir, als Institut für unser Tun fachwissenschaftlich und moralisch hinlänglich legitimiert zu sein.“ Und auf die Einwände namentlich westdeutscher Kollegen eingehend, führte ich aus: „Warum dennoch die Forderung nach Inbesitznahme aller Ost-Akten, also auch unserer, unter Oberhoheit westdeutscher Berufskollegen? Weshalb trotzdem die mehr oder minder verschleierte Absicht nach Entmündigung ostdeutscher Wissenschaftler? Wieso dieses Begehren nach dem einzigen Kapital hiesiger Historiker, welches nicht im Verhältnis 2:1 bei der Währungsunion umgetauscht werden mußte? Die Antwort liegt bereits in der Frage. Jedermann weiß, daß die Erforschung der DDR-Geschichte uns Jahrzehnte beschäftigen wird. Da gibt es Arbeit, da gibt es gesellschaftliches Interesse – also Mittel –, da gibt es Anerkennung. Basis für unsere Wissenschaft sind Akten. Und je umfangreicher, besser und kenntnisreicher sortiert sie sind, desto günstiger ist die Ausgangslage für die Wissenschaftler, die sie verwalten. Ich verstehe das schamvoll respektive taktvoll ummanteelte Verlangen der Kolleginnen und Kollegen aus den alten Bundesländern, denn es ist begründet. Wir haben ihnen gegenüber so etwas wie einen Heimvorteil, der auch davon nicht aufgezehrt wird, daß jedem uneingeschränkt unsere Archive zugänglich sind. Aber er könnte dadurch geteilt werden, indem uns der Zugriff auf unsere Akten erschwert werden würde. Das scheint auf den ersten Blick gerecht. Auf den zweiten jedoch werden offenkundige Nachteile erkennbar:

1. Der Erkenntnisgewinn der deutschen Geschichtswissenschaft würde durch die eingeschränkte Berücksichtigung von im Osten vorhandenen Erfahrungen insgesamt verlangsamt werden.
2. Eine Zentralisierung beeinträchtigte einen produktiven gesamtdeutschen Wissenschaftspluralismus ...“⁵

4 [Wir haben die Namen der Briefschreiber an dieser Stelle anonymisiert, da es uns nicht um eine personenbezogene Kontroverse geht. Anm. des Hrsg.]

5 GOTSCHLICH, H.: Rede vor dem Innenausschuß des Deutschen Bundestages, 28. August 1991.

4. *Warum wurde das Institut vom Wissenschaftsrat positiv evaluiert, seine Auflösung trotzdem beschlossen, und machte dennoch weiter?*

Am 19. November 1990 weilte eine Arbeitsgruppe des Wissenschaftsrates kurzzeitig in Berlin; ihr gehörten – bis auf einen Chemnitzler – nur westdeutsche Experten an. Es handelte sich ausnahmslos um Sozialwissenschaftler. Nur wenige folgten unserer Einladung zu einer Besichtigung der Institutsräume; der Bus, der die Arbeitsgruppe ins Archiv nach Pankow bringen sollte, blieb unbenutzt. Wenig Beachtung fanden auch die im Januar und März 1991 nachgereichten Ergänzungen des Instituts. Zwar sprach sich der Wissenschaftsrat in seinem Gutachten für einen „Vertrauensvorschuß“ für die „vergleichsweise jungen, fachlich gut ausgebildeten Mitarbeiter“ aus, empfahl jedoch ihre universitäre Anbindung als „Projektgruppe“ (damit die Auflösung des Instituts!) und die Abtrennung seines Archivs.

In einem 18seitigen Erwidierungsschreiben machte ich auf gewisse Flüchtigkeiten bei der Bewertung der von mir geleiteten Einrichtung aufmerksam: „So erklärt sich wohl, daß die Stellungnahme zu gewichtigen Sachverhalten des Instituts für zeitgeschichtliche Jugendforschung/Archiv oft unklar ist, häufig nicht den aktuellen Fakten entspricht oder gewichtige Aussagen ausspart.“⁶ Ich schloß mit der Feststellung: „Das Institut wollte in seiner Einheit von Forschung und Archiv eigenständig bleiben. Neben dem (AdW-) Institut gründeten wir 1990 einen ‚Verein für zeitgeschichtliche Jugendforschung‘. Er wurde im Oktober 1990 in das Vereinsregister eingetragen und erlangte Gemeinnützigkeit. Der e.V. könnte eine juristische Plattform für das Institut für zeitgeschichtliche Jugendforschung bilden, wäre dabei allerdings auf institutionelle staatliche Förderung angewiesen. An diesem Vorschlag möchten wir festhalten. Wir haben uns mit diesem Institut unter harten Bedingungen unsere wissenschaftliche Autonomie erkämpft und brauchen nun eine Chance für eigene Erfahrungen mit der wissenschaftlichen Freiheit in einem pluralistisch-demokratischen Deutschland. Wir bitten den Wissenschaftsrat um eine erneute und faire Überprüfung unserer Angelegenheit.“⁷

In dieser Auseinandersetzung hatte das Institut glaubwürdige und international renommierte Verbündete. Die Präsidentin des Research Committee 34 „Sociology of Youth“ und Vorsitzende des Circle for Youth Research Cooperation in Europe e.V. (CYRCE), Dr. SYBILLE HÜBNER-FUNK, wandte sich gleichfalls an den Wissenschaftsrat und plädierte entschieden für das Fortbestehen des Instituts. Es verdiene „nicht nur die uneingeschränkte Unterstützung und weitere Förderung durch das Wissenschaftssystem der BRD sondern auch den adäquaten Ausbau seiner zum Teil erst provisorischen Kapazitäten“.⁸ Und in einem ebenfalls im April 1991 veröffentlichten „Gutachten zum Forschungsbereich und Archiv des Instituts für zeitgeschichtliche Jugendforschung Berlin“, das von einer Experten-Gruppe unter Federführung von Prof. Dr. HORST DÄHN (Stuttgart) und Dr. WERNER MÜLLER (Mannheim) abgegeben wurde, hieß es ähnlich: „Für ein weitgefächertes Forschungsvorhaben unter dem Allgemein-Titel ‚Jugend unter der Diktatur‘ erscheint die Konzeption des Instituts für zeitgeschichtliche Jugendforschung – die Verbindung von Forschungsarbeit und Archiv – sinnvoll. Zweifellos wird in der Zukunft die zeitgeschicht-

6 GOTSCHLICH, H.: Brief an Prof. Dr. Max Kaase, 2. April 1991.

7 Ebd.

8 HÜBNER-FUNK, S.: Stellungnahme anläßlich der wissenschaftlichen Begutachtung des (vormals der AdW der DDR gehörenden) Instituts für zeitgeschichtliche Jugendforschung in Berlin durch den Wissenschaftsrat Köln, o.D.

liche Forschung zur früheren DDR an Gewicht gewinnen. Konzeption und bisherige Arbeit des IzJ sind geeignet, die dazu notwendige Forschungs- und Infrastruktur abzurunden.“⁹

Dennoch korrigierte der Wissenschaftsrat Köln seine gutachterlichen Empfehlungen nicht und hielt an seinen Prämissen fest, die von der Entwicklung längst überholt waren. Unabhängig von dieser Entscheidung konnte das Institut, da seine Finanzierung bis zum 31. Dezember 1991 als Akademie-Institut sichergestellt war, weiterarbeiten. Gemäß Artikel 38 des Staatsvertrages zwischen der DDR und der BRD durften die Akademieeinrichtungen bis zu jenem Tag als Einrichtungen der Länder fortbestehen, soweit sie nicht vorher aufgelöst oder umgewandelt worden waren. Was aber kam danach? Der Wissenschaftsrat in Köln hatte vorgeschlagen, sechs Wissenschaftler des Instituts und mich zunächst als Projektgruppe auf Zeit im Rahmen der Förderung von Arbeitsgruppen zu finanzieren und an eine Universität zu binden. Ich entwarf als Alternative ein Forschungsprogramm für ein universitäres An-Institut mit beiden Bereichen, also Jugendforschung und Jugendarchiv, und bot dieses der Brandenburger Landesuniversität Potsdam an. Entsprechende Gespräche im Frühsommer 1991 mit Vertretern des Wissenschaftsministeriums und dem Rektor der Universität, Prof. Dr. MIETZNER, nahmen zunächst einen positiven Verlauf. Ein für den 8. August anberaumter Termin, an dem eine definitive Entscheidung fallen sollte, wurde aus unbekanntem Grund kurzfristig abgesagt und verschoben, ein neuer Termin liegt zum gegenwärtigen Zeitpunkt – Mitte Februar 1992 – noch nicht vor.

Unabhängig davon bewarb sich im September 1991 ein Forscherteam des Instituts zur Teilnahme am Hochschulerneuerungsprogramm (HEP), mit dem Forschungspotentiale gesichert und die Hochschulforschung insgesamt gestärkt werden sollen.

5. Weshalb auch das Gerangel um das Archiv noch nicht beendet ist?

Das Archiv des Instituts für zeitgeschichtliche Jugendforschung stellt ein einmaliges Kulturgut in Europa dar. Es verfügt über etwa 60.000 Akten der FDJ-Führungsorgane verschiedener Ebenen, die die Geschichte der Jugend Ostdeutschlands nahezu lückenlos dokumentieren. Wir finden dort eine Plakatsammlung mit rund anderthalbtausend Motiven, circa 200 Zeitschriften- und Zeitungstitel, rund 10.000 Bücher und Broschüren, 25.000 Bilddokumente, Filme, Sachzeugnisse usw. Vieles von diesen Unterlagen wurde von den Mitarbeitern 1990/91 erst aus den neuen Bundesländern zusammengetragen und der öffentlichen Nutzung zugeführt. Das Archiv wird professionell betrieben. Das bestätigen Gutachter und Nutzer. Es beruht auf den Standards des Archivwesens der DDR und der Bundesrepublik. Alle Quellen sind uneingeschränkt zugänglich, einzig bei bestimmten sachbezogenen Akten und zum Schutz von Personendaten gibt es eine Sperrfrist von 10 Jahren. Und dennoch hatten oder haben wir Widersacher, die versuchen, die moralische Integrität der Mitarbeiter des Instituts öffentlich in Zweifel zu ziehen, ja sogar behaupten, bei uns würden heimlich Akten vernichtet. Das ist absurd (wir hatten diese ja erst gesichert und gerettet). Zum anderen wurde immer wieder die Rechtsträgerschaft angezweifelt, wurde und wird gefragt, ob die Eigentumsübertragung des FDJ-Archivgutes rechtswirksam erfolgt sei. Erinnern wir uns: Im Juni 1990 vereinbarten die Leitung der FDJ und das

9 DAHN, H./MÜLLER, W.: Gutachten zum Forschungsbereich und Archiv des Instituts für zeitgeschichtliche Jugendforschung Berlin, April 1991.

Institut, das FDJ-Archiv dem Institut für zeitgeschichtliche Jugendforschung zu übereignen. Sowohl das Institut als auch die FDJ setzten davon den DDR-Ministerpräsidenten in Kenntnis, der anwesende Vertreter der Unabhängigen Kommission zur Überprüfung des Vermögens von Parteien und Massenorganisationen informierte dieses Gremium. Offenkundig entwickelten sich aber inzwischen in der Unabhängigen Kommission unterschiedliche Standpunkte. Am 28. März 1991 bestätigte der Sekretär der Unabhängigen Kommission, GERO VON HAMMERSTEIN, das einvernehmliche Handeln des Instituts mit den Behörden.

Ministerialdirigent HÄSELER von der gleichen Behörde hingegen ließ mich im Juli 1991 schriftlich und telefonisch wissen, daß er diesen Standpunkt nicht teile. In der Folge erschien eine vierköpfige Projektgruppe im Institut und erklärte sich als Bevollmächtigte der Treuhandgesellschaft zur Aufsicht über das Archiv berechtigt.

Diese Position basierte auf einem Schreiben der Abt. Massenorganisationen, Direktorat Sondervermögen, der Treuhandanstalt vom 9. Dezember 1991: „Die Archivbestände der FDJ unterliegen wie das sonstige Vermögen der FDJ treuhänderischer Verwaltung durch die Treuhandanstalt.“¹⁰ Weiter hieß es, es gelte „ab sofort im Vorgriff auf die zu erwartenden gesetzlichen Regelungen“ aktiv zu werden.

Seit dem 10. Dezember 1991 üben Beauftragte der Treuhandanstalt die Schlüsselgewalt über alle Magazinräume des Archivs aus. Ich kann mir nicht vorstellen, daß es in der alten Bundesrepublik jemals zu vergleichbaren Handlungen gekommen wäre, und falls doch, dann gewiß nicht ohne Folgen für die Urheber.

In einem mehrseitigen Gutachten kam übrigens ein Anwaltskollegium nach Überprüfung aller Umstände zu dem Schluß: „Es ist danach festzustellen, daß der Verein für zeitgeschichtliche Jugendforschung Eigentümer des ehemaligen Archivs der FDJ ist. Der Besitz wird für den Verein durch das Institut ausgeübt, in dessen ‚Jugendarchiv‘ das ehemalige Archiv der FDJ als Teilarchiv eingegliedert ist.“¹¹

Wir befinden uns gegenwärtig also in einem Schwebezustand. Ich sehe einerseits keinen Handlungsbedarf und auch kein Verfügungsrecht des Staates über unser Archiv, andererseits stehe ich allen Vorschlägen, die uns eine sinnvolle Weiterarbeit mit dem Archiv erlauben, aufgeschlossen gegenüber. Die in der öffentlichen Diskussion befindliche Idee, alle Archive von Parteien und Massenorganisationen der DDR in eine gemeinnützige Stiftung einzubringen, halte ich unter bestimmten Bedingungen für akzeptabel. Das schlosse gleichermaßen das Archiv des FDGB, der PDS oder die bereits von der Konrad-Adenauer-Stiftung übernommenen Archivalien der DDR-CDU und der Bauernpartei sowie die in die Friedrich-Naumann-Stiftung überführten Akten der LDPD und NDPD ein.

6. Wie fühlt man sich nach anderthalb Instituts-Jahren?

Die Frage ist nicht eindeutig mit einer Grundstimmung zu beantworten. Meine Mitarbeiter leben mit mir in dem Bewußtsein, eine sinnvolle wissenschaftliche Einrichtung etabliert zu haben und verweisen auf erste Forschungsergebnisse. Wir haben eine Studie („Jugend nach der Vereinigung“) vorgelegt und uns an verschiedenen Projekten – u.a. gesamtdeut-

10 Brief der Abt. Massenorganisationen, Direktorat Sondervermögen, der Treuhandanstalt Berlin an Dr. Olden-
hage, Leiter des Bundesarchives in Potsdam, 9. Dezember 1991.

11 TSCHERCH, M.: Gutachten zu den Eigentumsverhältnissen am ehemaligen Archiv der FDJ, 12. April 1991.

sche SHELL-Studie – beteiligt. Es entstanden bibliographische Arbeiten, Quellenübersichten, Presseanalysen, Materialsammlungen, wissenschaftliche Studien, es wurden mittel- und langfristige Untersuchungen begonnen, und im Institutsarchiv nahm eine Projektgruppe im Rahmen der Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen ihre Arbeit auf, dies trotz enormen ökonomischen und psychischen Drucks, während dramatischer gesellschaftlicher Veränderungen und Turbulenzen. Der Selbstbehauptungswille ostdeutscher Wissenschaftler, die als Dissidenten und Aktivisten der Wendezeit das Recht auf eine autonome Forschung im Osten sich erstritten haben, konnte nicht gebrochen werden. Auf der anderen Seite machten wir auch viele negative Erfahrungen, die wohl exemplarisch für den Vereinigungsprozeß der beiden Deutschländer sind. Wir bekamen es nicht nur mit verständnisvollen und aufgeschlossenen Politikern und Kollegen in den alten Bundesländern zu tun sondern auch mit Kleingeistern und Bürokraten, die mit der Pose des Siegers uns neuerlich zu entmündigen trachteten und uns das Recht auf eigene Forschung absprachen. Und mancher bekämpfte so auch in uns eine unliebsame Konkurrenz, statt den unterschiedlichen wissenschaftlichen Ansatz produktiv zu machen. In der Abwehr solcher Attacken haben wir viel Kraft und Energie verschlissen, die für die wissenschaftliche Arbeit dringend benötigt wurden. Darum muß ernüchtert festgestellt werden: ohne solche Abwehrkämpfe wäre unser wissenschaftlicher Ertrag bedeutender.

Und auch jetzt ist noch vieles offen. Die Perspektive des Instituts ist noch nicht definitiv entschieden, ebenso die des Archivs. Ich gehe aber davon aus, daß künftig mit größerem Augenmaß und stärkerem Verständnis für die Probleme im Osten Entscheidungen vorbereitet und getroffen werden.

*

Der Beitrag wurde vor nunmehr einem Jahr geschrieben. Inzwischen ist manches bereits überholt.

Die Lage des IzJ e.V. ist allerdings nicht entspannter. Das „Ossi-Team“ mit eigenem Profil und konzeptionellen Vorstellungen hat trotz anhaltender existentieller Sorgen Arbeitsergebnisse vorgelegt, die in der wissenschaftlichen Welt Anerkennung fanden.

Augenblicklich wehrt sich das Team erfolgreich mit einer einstweiligen richterlichen Verfügung gegen Gewaltmethoden der Treuhand, die das von uns gerettete und gesicherte Archivgut in eine unselbständige Stiftung im Bundesarchiv unter westdeutsche Oberhoheit überführen will, ohne die von uns so schwer errungenen günstigen Bedingungen für die Benutzung, Sicherung und Erschließung des Materials in gleicher Qualität zu garantieren. Sie ignorieren dabei die vom Gesetz für die Stiftung vorgeschriebenen und zu treffenden vertraglichen Vereinbarungen mit dem Einbringer (IzJ). Das seit Januar 1992 nicht mehr aus öffentlicher Hand finanzierte Institutsarchiv wird zur Zeit durch internationale Hilfe solange erhalten, bis unabhängige Richter an der Sache orientierte Entscheidungen treffen konnten, und damit der Weg für faire Verhandlungen offen ist.

Wir empfehlen den interessierten Lesern den 2. Band unseres Periodikums, den Jahresbericht 1992.

Anschrift der Autorin

Dr. Helga Gotschlich, Institut für zeitgeschichtliche Jugendforschung e.V.,
Thulestr. 48–64, O-1100 Berlin.

Der pädagogisch-totalitäre Anspruch in der DDR

*Seine Entwicklung an Beispielen*¹

Der nachfolgende Versuch, Entwicklungen von Schule und Pädagogik in der DDR zu verfolgen, unterliegt jenen Beschränkungen, die die unmittelbare Nähe der Ereignisse mit sich bringt. Er erfolgt bruchstückhaft an Beispielen, kann damit zwar Tendenzen verdeutlichen, die weitaus differenziertere Realität aber nur unvollkommen erfassen. Nah sind die Ereignisse vor allem auch deshalb, weil die biographische Betroffenheit der DDR-Bürger (und nach 1990 wohl auch die der Bundesbürger überhaupt) das Thema in besonderer Weise sensibilisiert oder aber vergrößert. Fehlende und unzureichend genutzte wissenschaftliche Grundlagen erleichtern Verdrängung ebenso wie lineare Umwertungen und kurzschlüssige Rückrechnungen.

HANS MAYER, von 1948 bis 1963 Professor für Literaturgeschichte an der Universität Leipzig (später in Hannover), warnt in seiner „Erinnerung an eine Deutsche Demokratische Republik“, wie er sein 1991 erschienenes Buch „Der Turm von Babel“ im Untertitel nennt, „vom Ende her zu deuten“ (MAYER 1991, S. 17). Die Formel „Ende schlecht, alles schlecht“ (ebd., S. 15) ließe zumindest unbeantwortet, worin in den zwanziger Jahren die Faszination der Entwicklung in Sowjetrußland oder Ende der vierziger und noch Anfang der fünfziger Jahre jene der DDR bestand, die sie vor allem auf Intellektuelle und Künstler ausübte.

In den Publikationen deutscher Autoren über das sowjetrussische Bildungswesen wird beispielsweise bis Ende der zwanziger Jahre ein besonderes Interesse an einer „einheitliche(n) Arbeitsschule“, an der „Verbindung des Unterrichts mit der Produktion“ und an den Beziehungen der Schule zum alltäglichen Leben, wie es in den einzelnen Beiträgen hieß, sichtbar.² Obwohl viele Autoren den deklarierten Erziehungszielen kritisch oder distanziert gegenüberstanden, überwog die Meinung, daß die Schulreform in Sowjetrußland über die Errungenschaften der westeuropäischen Schulen hinausgehe und daß es sich dabei um ein „gewaltiges, waghalsiges pädagogisches Experiment“ handle.³

Mehr als sechs Jahrzehnte später beschreibt HANS MAYER jenes Grundgefühl – bezogen auf die Situation um 1949/50 in der DDR – als „Verstrickung der maßlosen Zuversicht mit der geheimen Verzweiflung“ (MAYER 1991, S. 15).

Bildungshistorische Aussagen zur DDR-Entwicklung, die für sich in Anspruch genommen haben oder nehmen, einen Gesamtüberblick zu liefern, interpretieren weitgehend – in

1 Bearbeitete Fassung eines Beitrages auf dem 13. Kongreß der DGfE im März 1992 in Berlin.

2 Vgl. Dokumente und Materialien zu den deutsch-sowjetischen Beziehungen auf bildungspolitischem und pädagogischem Gebiet. Ausgew., eingel. und erläutert von G. GRISSLER. Berlin 1984 (Monumenta Paedagogica Bd. XXII).

3 Ebd., S. 34 und die Grundaussagen der Briefe von Teilnehmern an der Lehrerdelegation von 1925 nach Sowjetrußland ebd., S. 151f. Das Interesse an der Entwicklung des sowjetischen Bildungswesens weitete sich insbesondere nach 1924 aus.

Ost wie in West – auf der Grundlage offizieller bildungspolitischer Dokumente. Sie waren vorrangig zugänglich. Die scheinbare Möglichkeit, damit das Wesen und das Wesentliche sowie das einheitlich Bestimmende und Maßgebende der Bildungsentwicklung in der DDR zu erfassen, unterstützte die Beschränkung und den Rückzug auf solche Dokumente, übrigens eine nachhaltige Auswirkung nicht nur des totalitären Anspruchs der bildungspolitischen Vorgaben durch die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands und des Staates, sondern auch eines solchen Verständnisses.⁴ Vertiefende und genauere Quellenanalysen beschränkten sich fast ausschließlich auf Zeiträume bis Ende der fünfziger/Anfang der sechziger Jahre. Den damit dennoch zu erreichenden prinzipiellen Erkenntnisgewinn hat in jüngster Zeit G. GEISLER unter Nutzung neu zugänglichen Archivmaterials nachgewiesen.

Bis in die Gegenwart herrscht die Tendenz vor, vorrangig die – wahrscheinlich leicht greifbare – Ebene der Bildungspolitik zu behandeln. Das betrifft sowohl rückblickende Bilanzierungen⁵ als auch nachträgliche Erklärungs- und Rechtfertigungsversuche (z.B. NEUNER 1991). Wesentliche Prozesse aber haben sich auf anderen Ebenen vollzogen und sind kaum dokumentiert. Sie sind möglicherweise in Biographien faßbar, deuten sich in autobiographischen Erinnerungen an (z.B. KLIER 1990) und schließen vor allen Dingen auch wirkungsgeschichtliche Untersuchungen ein.

Zu den Forschungsansätzen gehört, daß die DDR nicht aus sich selbst heraus zu erklären ist, sondern sie ist – einschließlich ihrer Vor- und Nachgeschichte – *Produkt der politischen und pädagogischen Spannungsfelder dieses Jahrhunderts und Teil deutscher Bildungsgeschichte*. In ihrer Entwicklung spiegeln sich alle akuten Konflikte im Bereich von Bildung und Ausbildung wider, die sich auch in anderen Industriestaaten erkennen lassen. Demgegenüber muß „DDR-Typisches“ genauer bestimmt werden.

Unter diesen Gesichtspunkten handelt es sich um eine *allgemeine Bildungsentwicklung*. Sie ist aber zugleich eine *spezifische*. Dementsprechende prägende Bedingungen waren der verlorene Zweite Weltkrieg, die sowjetische Besatzungsmacht und die Teilung Deutschlands als Kriegsfolgen.

Darin lagen zugleich wesentliche Ursachen für Deformationsprozesse von nachhaltiger und wachsender Auswirkung auf die nachfolgende Bildungsentwicklung, die weitaus genauer erklärt werden müssen, als es bisher erfolgt ist.

In Nachfolge des Zweiten Weltkrieges und unter den Bedingungen des „europäischen“ Bündnisses der Antihitlerkoalition entstand und bestand – bei aller inneren Widersprüchlichkeit – die Chance, auch auf pädagogischem Gebiet die demokratischen Entwicklungen der Weimarer Republik aufzugreifen und die Erfahrungen der Exilpädagogik (HANSEN-SCHABERG/LOST 1992) sowie ihre politischen und pädagogischen Konzepte zur Auseinandersetzung mit dem Hitlerfaschismus zu nutzen. Bezogen auf die sowjetisch besetzte Zone Deutschlands – und nur dazu möchte ich hier sprechen – wurden bereits in diesem Zeitraum Begrenzungen sichtbar, die nahezu ein halbes Jahrhundert wirksam blieben.

4 Vgl. z.B. UHLIG, G.: Dokumente der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands als Quellen schulgeschichtlicher Forschung in der DDR. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte Jg. 21/1981. Berlin 1981, S. 69ff.

5 Vgl. UHLIG, G.: Themen zur Neubewertung der Geschichte der Schulpolitik in der UdSSR und in der DDR. In: Entschulung der Schule? Berlin 1990 (Wortmeldungen 4), S. 133ff.; FUCHS, H.-J./SCHMIDT, R.: Gedanken zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. In: GdE-Information, Nr. 2, 3/1990. Während die beiden genannten Interpretationsversuche auf Sachkenntnis beruhen, sind in Ost und West auch „schnelle“ Veröffentlichungen zu registrieren, die ausschließlich und oberflächlich vom Endergebnis rückrechnen oder vor allem durch das Erkennen eines konjunkturellen Themas bestimmt sind.

Die auf dem Territorium der DDR wirkenden Begrenzungen lagen vor allem:

- im Selbstverständnis und in der Kennzeichnung der sowjetischen Besatzungsmacht als Befreier, „Klassenbruder“ sowie Führungs- und Hauptmacht künftiger gesellschaftlicher Entwicklungen mit einer entsprechenden administrativen Politik;
- in stalinistischen Vorstellungen vom sozialistischen Entwicklungsweg in allen von der Sowjetunion befreiten und besetzten Ländern, die, insbesondere nach 1947, schrittweise wirksam und von der 1946 durch den Zusammenschluß von KPD und SPD in der sowjetisch besetzten Zone entstandenen Sozialistischen Einheitspartei (SED) mitgetragen wurden. Der damit verbundene Prozeß führte etwa 1949/50 innerhalb der SED zu einer Ausgrenzung sozialdemokratischen Gedankenguts;
- in den Folgen der massiven territorialen, strukturellen und demographischen Eingriffe sowie in den durch die innere Struktur des Territoriums und die Art der Besatzungsmacht gravierend spürbaren Kriegsfolgen und
- in einer zunehmenden Isolierung als untauglichem Versuch zur inneren Stabilisierung.

Aus einer solchen Situation heraus entsprach der pädagogisch-totalitäre Anspruch auf dem Territorium der DDR einem *Strukturmuster*, das wesentlich durch das in der Sowjetunion funktionierende Sozialismusmodell beeinflusst war. Er war zugleich Bestandteil eines staatlichen *Überlebensmusters*, dessen wesentliche Stützen zunächst von außen kamen, nämlich durch die Einbindung in ein „Lager“, und dessen innere Stabilität an eine ideologisierte Ausrichtung und einheitliche Lenkung und Kontrolle gebunden war. Es wäre aber verhängnisvoll zu übersehen, daß sich dahinter auch die Absicht verbarg, *Einheitlichkeit zu organisieren, um soziale Grundfragen und Ansprüche lösen zu können*, die in industriell entwickelten Ländern beispielsweise auf dem Gebiet von Bildung und Schule mindestens seit Jahrhundertbeginn und häufig in parteipolitischen Programmen, durch Gewerkschaften, durch Lehrerverbände und -bewegungen formuliert worden waren.

Nachfolgend möchte ich drei Beispiele herausgreifen, die das verdeutlichen. Ich wähle bewußt nicht die Entscheidungssituationen 1949/50, 1953 und 1956/58, sondern den Zeitraum zwischen 1951 und 1953, die Jahre zwischen 1958 und 1961 und die zweite Hälfte der achtziger Jahre. Die Mitteilungen sind nur punktuell. Sie erfolgen zugleich in der Hoffnung, die „Verstrickungen“, von denen ich anfangs gesprochen habe, andeuten zu können. Ausgewählt wurden der „Reorganisationskonflikt“ von 1952/53, Zwecke und Ergebnisse des Übergangs zur zentralen Planung pädagogischer Forschung Anfang der sechziger Jahre und die schulpolitische Reaktion auf die Schulkritik und die Reformvorschläge im Vorfeld des IX. Pädagogischen Kongresses, der im Juni 1989 durchgeführt wurde.

1. Der „Reorganisationskonflikt“ von 1952/53

Der Beschluß des Politbüros der SED vom 29. Juli 1952 „Zur Erhöhung des wissenschaftlichen Niveaus des Unterrichts und zur Verbesserung der Parteiarbeit an den allgemeinbildenden Schulen“ hatte zunächst auf die Arbeit an den Schulen zu Beginn des Schuljahres 1952/53 keine gravierenden Auswirkungen. Immerhin hatte WALTER ULBRICHT am 9. Juli relativ unerwartet, wie es schien, den „planmäßigen Aufbau des Sozialismus in der DDR“ zur künftigen Hauptaufgabe erklärt. In den Festlegungen vom 29. Juli wurde daraus abgeleitet, daß die Schule „die Bildungs- und Erziehungsarbeit, die Methoden und Organisati-

on dieser Arbeit weiter verbessern“ müsse, um „die Jugend zu allseitig entwickelten Persönlichkeiten zu erziehen, die fähig und bereit sind, den Sozialismus aufzubauen und die Errungenschaften bis zum äußersten zu verteidigen“.⁶

Anhand der Protokolle der Leitungssitzungen im Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut (DPZI) im Verlauf des Schuljahres 1952/53 läßt sich nachweisen, daß dieser Beschluß erhebliche Verwirrung stiftete und zu einer prinzipiellen Auseinandersetzung über die weitere Entwicklung der Schule führte.

Während auf der einen Seite das Schuljahr in den Grund-, Zehnklassen- und Oberschulen ohne wesentliche Veränderungen gegenüber 1951/52 begann, beschäftigte sich die Abteilungsleitersitzung des DPZI am 5. September 1952 mit der Überlegung, im Januar 1953 eine „Pädagogisch-theoretische Konferenz“, wie sie genannt wurde, zum Thema „Die Konkretisierung des Erziehungsziels in der deutschen demokratischen Schule“ vorzubereiten.⁷ Die Idee zu einer solchen Konferenz wird allerdings erst wieder im Januar 1953 aufgegriffen, und zwar nunmehr unter dem Gesichtspunkt, vom damaligen Direktor des DPZI, WERNER DORST, vertreten, nicht nur das Erziehungsziel müsse auf der Tagesordnung stehen, sondern auch die Schulstruktur und ihre Weiterentwicklung. Als neuer Termin wurde der April 1953 und als neues Thema „Die Entwicklung der allgemeinbildenden Schule beim Aufbau des Sozialismus in der DDR und die Verwirklichung ihres allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziels“ vorgeschlagen.⁸ Ihre Aufgabe sollte darin bestehen, die Arbeit in der Volksbildung in den nachfolgenden Jahren wissenschaftlich zu begründen. Auf dieser Sitzung entwickelte sich eine heftige Auseinandersetzung darüber, ob die Realisierung des neuen Erziehungsziels eine neue Schulstruktur voraussetze (HRUSCHKA, DORST) oder aber sich die neue Schulstruktur aus den Bildungs- und Erziehungsanforderungen ergebe (RÜCKER). Gleichzeitig wurden aber auch Bedenken gegenüber jeder Veränderung geäußert, um eine angenäherte Schulstruktur in Hinblick auf eine mögliche Wiedervereinigung Deutschlands zu erhalten.

In den nachfolgenden Monaten spielte ein Vorschlag eine außerordentliche Rolle, der in dieser Diskussion erstmals und nachdrücklich eingebracht wurde, nämlich nach sowjetischem Vorbild den Übergang zu den Hochschulen und Universitäten sofort nach dem Abschluß der zehnten Klasse anzuschließen. In der Sitzung vom 8. Januar wird dieser Standpunkt von UHLMANN vertreten, und zwar mit der Argumentation, daß bisher Entscheidungen ausgewichen worden sei und sowohl ULBRICHT wie GROTEWOHL für eine solche Angleichung an das sowjetische Bildungsmodell plädiert hätten.

Unsicherheiten gegenüber den Beschlüssen über das sozialistische Bildungs- und Erziehungsziel auf der einen Seite und eine rigorose Orientierung am sowjetischen Schulmodell, das als Prototyp einer sozialistischen Schule zitiert wurde, und das unbefriedigende Ergebnis der 1951 eingeführten Zehnklassenschulen sowie die ideologisch unsichere Situation an den Oberschulen führten in den folgenden Monaten zu rasch aufeinanderfolgenden Entscheidungen. Bereits am 5. Februar 1953 wird die Konferenz zur sozialistischen Entwicklung der Schule auf das Thema „Polytechnische Bildung und Erziehung“ konzentriert, sie wird für April geplant und findet schließlich im Mai statt.⁹ Erneut forciert wird

6 Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1: 1945–1955. Berlin 1970, S. 419 (Monumenta Paedagogica Bd. VI).

7 Vgl. Archiv der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in der Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung, Sign. o.O. DPZI: Protokolle der Direktionsberatungen. Abteilungsleitersitzung am 5. 9. 1952.

8 Ebd., Abteilungsleitersitzung am 8. 1. 1953.

9 Ebd., Abteilungsleitersitzung am 5. 2. 1953.

ein Vorschlag zur „Reorganisation der Lehrer- und Erzieherausbildung und -weiterbildung“, der als Ergebnis einer Studienreise in die Sowjetunion im Ministerium für Volksbildung bereits im Juli 1952 vorgelegt worden war und der sich auf das Vorbild der Lehrerausbildung in der Sowjetunion berief.¹⁰ In dem Material wurde der Leitung des Bildungswesens in der DDR – wie in anderen Materialien mangelnde Entscheidungsfreude – Unwissenschaftlichkeit vorgeworfen und mit Nachdruck drei Grundaufgaben jeder Verwaltung, wie es heißt, benannt, nämlich „Anleitung, Kontrolle, Auswertung“.¹¹ Im Rückgriff auf dieses Material wurde im Februar 1953 in der Leitung des Ministeriums für Volksbildung das Exposé zu einem „Vorschlag zur Reorganisation der Oberstufe der allgemeinbildenden Schulen und der Lehrerbildung“ zur Diskussion vorgelegt.¹² Die einschneidendste Maßnahme bestand in der Reduzierung der Oberschule auf drei Jahre. Die Einführung der Elfklassenschule sollte bereits mit Beginn des Schuljahres 1953/54 erfolgen. Parallel dazu waren Veränderungen in der Lehrerbildung vorgesehen, die eine weitere Vereinheitlichung unter Berücksichtigung der neuen Elfklassenschule vorsahen. Die sogenannte „Reorganisation der Lehrerbildung“ orientierte auf die vierjährige Ausbildung von Unterstufenlehrern für die Klassen 1 bis 4 nach Abschluß der Grundschule (8. Klasse), eine zweijährige Ausbildung von Mittelstufenlehrern für die Klassen 5 bis 8 nach Abschluß der Elfklassenschule und eine vierjährige Ausbildung von Oberstufenlehrern für die Klassen 9 bis 11 ebenfalls nach Abschluß der Elfklassenschule.

Das Reorganisationskonzept diente in den nachfolgenden Monaten vor allem dazu, die Oberschulen „zu säubern“, und war mit einer ideologischen Kampagne von erschreckendem Ausmaß verbunden. Als bildungspolitische Entscheidung des Ministeriums für Volksbildung diente es fast ausschließlich politischen Zwecksetzungen. Mit den gravierenden strukturellen Veränderungen verbundene pädagogische Fragen blieben unberücksichtigt. Wissenschaftliche Vorarbeiten beziehungsweise begleitende Forschungen für einen solchen Schritt gab es nicht. Es ist bezeichnend, daß während dieser Zeit die Arbeit des DPZI vorrangig auf die Vorbereitung der polytechnischen Konferenz konzentriert war und die Geschehnisse in den Schulen unbeachtet blieben. Erschrockene Reaktionen darauf sind erst wieder in den Dienstreiseberichten von Mitarbeitern des DPZI zu finden, die im Ergebnis des Auftrages entstanden, die Ereignisse des 17. Juni 1953 an den Schulen zu erfassen. So zeigte sich beispielsweise, daß in Brandenburg 73 Schüler, die Mitglieder der Jungen Gemeinde waren, im Rahmen einer „Aktion“ der Kreisleitungen von FDJ und SED Anfang April, oft gegen den Widerstand von Lehrern, von den Ober- und Zehnklassenschulen entfernt worden waren. An der Brandenburger Theodor-Neubauer-Schule wurden aus den gleichen Gründen insgesamt 20 Prozent aller Schüler von den Zehnklassen- und Oberschulen verwiesen.¹³

Die eigentliche, das heißt die strukturelle „Reorganisation“ der allgemeinbildenden Schulen und der Lehrerbildung wurde mit einer Verordnung des Ministeriums für Volksbildung am 15. Mai 1953 in Gang gesetzt, aber praktisch nicht mehr wirksam. Noch in der am 29. Mai herausgegebenen Anweisung zur Übergangsregelung war vorgesehen, ab 1. September die dreijährige Oberschule verbindlich einzuführen. Die Eltern sollten davon

10 Archiv ... Sign. o.O. DPZI: Mappe 708. Hauptabteilung Lehrerbildung am 4. 7. 1952 – Vorschlag zur Reorganisation der Lehrer- und Erziehungsausbildung und -weiterbildung.

11 Ebd.

12 Vgl. Mappe 495. Vorbereitende Beratungen zur Einführung einer Elfklassenschule fanden bei der Ministerin für Volksbildung, Else Zaisser, bereits am 12. und am 15. 1. 1953 statt.

13 Vgl. ebd.: Bericht über die Dienstreise nach Brandenburg am 29. 6. 1953.

Kenntnis erhalten und bis zum 30. Juni informiert werden, wo Ein- und ob Umschulungen erfolgen sollten.¹⁴

Die Ergebnisse des 17. Juni machten diese Vorstellungen hinfällig. In der Bilanz der Abteilung Schulinspektion des Ministeriums über die Ergebnisse des Schuljahres 1952/53 heißt es darüber: „Die Schlußfolgerungen des XIX. Parteitages der KPdSU führten zu einer Überprüfung unserer Schulstruktur.“¹⁵ Ziel der Reorganisation sei die „schnellere(n) Entwicklung von Kadern“ gewesen, aber auch die Überwindung der Zehnklassenschule als „unvollkommenes Schulsystem“ und der Oberschule, deren Lehrplan ausufere. Schlußfolgernd heißt es: „So nützlich und vorteilhaft die Einführung der dreijährigen Oberschule gewesen wäre, konnte diese Maßnahme aus prinzipiellen politischen Erwägungen im Hinblick auf die Herbeiführung der Einheit Deutschlands nicht aufrechterhalten werden.“¹⁶ „Bei der Durchführung der richtigen Linie“, heißt es weiter, „wurden Fehler begangen“.

Die Ereignisse um den 17. Juni führten zwar dazu, daß der Plan der Einführung einer Elfklassenschule nicht zustande kam. Er hatte Befürworter nicht nur unter denjenigen gefunden, die im sowjetischen Bildungswesen das zu übertragende sozialistische Vorbild sahen, sondern auch bei denjenigen, die rationelle Wege zur Bewältigung inhaltlicher und struktureller Probleme im Oberstufenbereich suchten. An den Zehnklassen- und Oberschulen wurde versucht, die von den Schulen verwiesenen Schüler zurückzuholen. Die vierklassige Oberschule blieb – trotz prinzipieller Veränderungen im Pflichtschulbereich – bis in die sechziger Jahre hinein weitgehend unberührt (LOST 1992, S. 103ff.). In der Lehrerbildung erfolgten die Veränderungen jedoch ab Herbst 1953 vorrangig nach dem alten Reorganisationsbeschluß. Dagegen wendet sich mehrfach, heftig, aber vergeblich, HEINRICH DEITERS bereits Ende 1952 und erneut ab Juni 1953, indem er davor warnt, Ansprüche an die Ausbildung der Lehrer zurückzunehmen.¹⁷ Das DPZI, ab Ende 1952 nicht mehr nachgeordnete Dienststelle des Ministeriums, sondern als „Institut für wissenschaftliche Forschung auf pädagogischem Gebiet“ ausgewiesen¹⁸ und im Kollegium des Ministeriums für Volksbildung am 8. Juli 1953 erstmals mit der Überlegung verbunden, daß sich das Institut zu einer Akademie entwickeln solle,¹⁹ verhielt sich zu den Vorgängen um die Reorganisation relativ unberührt. Die vielfach kurzschlüssigen Entscheidungen fielen vor allem im Ministerium für Volksbildung. Die unmittelbar politisch motivierten Restriktionen, insbesondere ab April 1953, gingen offensichtlich von den territorialen Leitungen der FDJ und der SED aus. An einem Teil der Schulen gelang es Lehrern und Eltern, die Maßnahmen zu mildern, häufiger aber blieben Proteste wirkungslos oder beschränkten sich ausschließlich auf die Reorganisation der Schule und die damit beabsichtigte Neustrukturierung der Lehrerschaft.²⁰

Der 1952/53 sichtbar gewordene Grundkonflikt durchzieht alle nachfolgenden Schritte

14 Vgl. ebd., Mappe 708: Anweisung zur Übergangsregelung für die Reorganisation der allgemeinbildenden Schulen (Entwurf) vom 29. 5. 1953.

15 Ebd.: Abt. Schulinspektion – Die Ergebnisse des Schuljahres 1952/53. Vom 17. 7. 1953.

16 Ebd.

17 Dementsprechende Äußerungen von Heinrich Deiters sind u.a. zu finden: in der Niederschrift über die am 11. 11. 1952 durchgeführte Sitzung des Kollegiums des Ministeriums für Volksbildung, im Protokoll der entsprechenden Sitzung am 24. 6. 1953 und in einem Brief an Paul Wandel vom 26. 6. 1953. In: Archiv ... a.a.O., Mappe 708.

18 Niederschrift über die am 18. 11. 1952 durchgeführte Sitzung des Kollegiums des Ministeriums für Volksbildung. Ebd.

19 Niederschrift über die Sitzung des Kollegiums vom 8. 7. 1953. Ebd.

20 Vgl. die Dienstreiseberichte vom 29. 6. 1953 nach Brandenburg und Jena. Ebd., Mappe 495.

der Schulentwicklung in ständiger Verschärfung. An zwei weiteren Beispielen kann das hier nur angedeutet werden:

2. Zwecke und Ergebnisse des Übergangs zur zentralen Planung der pädagogischen Forschung Anfang der sechziger Jahre

Die Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft in der DDR zwischen 1958 und 1961 ist vor allem durch zwei Prozesse gekennzeichnet: durch die Benennung von Schwerpunktaufgaben und ihr Erfassen in Formen der längerfristigen Forschungsplanung sowie der Entwicklung neuer Organisationsformen und Arbeitsweisen der pädagogischen Forschung. Eine Schlüsselstellung dabei gewannen die Schulkommission des Politbüros der SED, die unter der Leitung von KURT HAGER arbeitete, und das Ministerium für Volksbildung, in jenen Jahren von ALFRED LEMMNITZ geleitet. Angestrebt wurde eine effektive Wirksamkeit des Forschungspotentials für die Prozesse, die mit der Einführung der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule 1958/59 in Gang gesetzt worden waren. Im Dezemberheft der Zeitschrift „Pädagogik“ wurde unter diesen Gesichtspunkten gefordert, „die pädagogische Wissenschaft organisiert in den großen Kampf um die sozialistische Schule einzureihen“²¹ und dafür eine „sinnvolle zentrale Lenkung und Leitung der Forschungsarbeit“²² zu gewährleisten. Eine Erhebung des DPZI Anfang Februar 1959 hatte 392 laufende Untersuchungen verschiedenster Art ergeben.²³ Konzentration und Effektivität sollten sich darauf richten, wie es im Beschluß einer Arbeitstagung pädagogischer Wissenschaftler im Juni 1959 hieß, die Hauptprobleme des Aufbaus der sozialistischen Schule in den Mittelpunkt zu stellen, den Inhalt und die Methoden der pädagogisch-wissenschaftlichen Arbeit weiterzuentwickeln, pädagogische Wissenschaft und Schulpraxis enger und wohl auch direkter miteinander zu verbinden, die systematische Qualifizierung der Forschenden und die Entwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses zu ermöglichen.²⁴ In Zusammenhang mit der Neuformierung des Forschungspotentials wurden zunehmend Wissenschaftler der sogenannten zweiten Generation bestimmend. Im Bereich der Bildungspolitik erfolgte ebenfalls ein Generationswechsel. Er war in der ersten Hälfte der sechziger Jahre weitgehend abgeschlossen. In den nachfolgenden Jahrzehnten und bis 1989 gab es keine einschneidenden Veränderungen mehr.

Dem DPZI wurden besondere Funktionen bei der Koordinierung und Anleitung der Forschungen übertragen. Es wurde festgelegt, daß der Forschungsplan vom Ministerium für Volksbildung nach Konsultation mit dem Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen zu bestätigen sei und das DPZI auf dieser Grundlage die wissenschaftliche Arbeit anleite und dem Ministerium für Volksbildung gegenüber dafür verantwortlich sei. An den einzelnen Hochschulen, Universitäten und Pädagogischen Instituten wurden Forschungszentren eingerichtet, die wiederum den Direktoren der Einrichtungen und damit ebenfalls dem Ministerium für Volksbildung unterstellt waren.

Mit dieser Orientierung auf eine einheitliche und straffe Führung bahnte sich eine Ver-

21 Unser Wort. In: Pädagogik 13. Jg. (1958), S. 851.

22 Ebd., S. 849.

23 Vgl. Archiv ..., Mappe 2486.

24 Vgl. Beschluß der Arbeitstagung pädagogischer Wissenschaftler. Vom 20. Juni 1959. In: Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der DDR. Teil 2: 1956–1967/68. 1. Halbbd. (Monumenta Paedagogica VII/1), Berlin 1969, S. 255ff.

bürokratisierung an, die sich auf den tatsächlichen Bedarf an Forschungsergebnissen, auf den Bewegungsraum der Forschenden und durch die primäre Anbindung an schulpolitische Vorgaben durch das Ministerium verhängnisvoll auswirkte. Am 19. Juli 1962 beschlossen das Ministerium für Volksbildung und das Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen „Grundsätze für die Planung, Organisation und Leitung der pädagogischen Forschung und zur weiteren Entwicklung des sozialistischen Volksbildungswesens der DDR“, in denen vorgesehen war, daß das Ministerium für Volksbildung „entsprechend seiner Verantwortung für die Entwicklung des sozialistischen Schulwesens und der Berufsbildung ... die Hauptaufgaben und Schwerpunkte der pädagogischen Forschung“²⁵ bestimmt. Der 1959 beim Ministerium für Volksbildung geschaffene Wissenschaftliche Rat wurde für die Führung von Forschungs- und Arbeitsgemeinschaften verantwortlich. Ausgehend von einem Forschungsprogramm, wurden Jahrespläne der pädagogischen Forschung auf der Grundlage von Forschungsanträgen erarbeitet. Der Wissenschaftliche Rat beim Ministerium für Volksbildung erhielt die Aufgabe, „mit Hilfe der Koordinierungsstelle beim Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut die zielstrebige Verwirklichung der Forschungsprogramme, insbesondere die Konzentration der Kräfte auf die vordringlichen Probleme und die thematische Koordinierung der Forschungsvorhaben“²⁶ zu sichern.

In die Erarbeitung der Forschungsprogramme waren alle Einrichtungen einbezogen. Sie ordneten sich im Zeitraum bis Mitte der sechziger Jahre einer solchen Forschungsplanung zunächst ohne wesentliche und sichtbare Konflikte zu. Die Folge war bald eine traditionelle Zuordnung von Forschungsbereichen und -gegenständen zu einzelnen Einrichtungen, deren Verfestigung erst in den achtziger Jahren zu wachsenden Konflikten führte.

3. *Die schulpolitische Reaktion auf Schulkritik und Reformvorschläge im Umfeld des IX. Pädagogischen Kongresses vom Juni 1989*

Wachsende und sich verfestigende Konflikte auf der einen Seite und zunehmende ideologische Erstarrung und staatspolitische Absicherung auf der anderen bewirkten besonders unter dem Eindruck der Entwicklungen in der Sowjetunion in den achtziger Jahren massive Hoffnung und Versuche, mit Hilfe von Reformen und partiellen Veränderungen die Entwicklung in der DDR neu zu orientieren und fortzuführen. Vor allen im Vorfeld des IX. Pädagogischen Kongresses, der vom Ministerium für Volksbildung nahezu generalstabsmäßig vorbereitet wurde und im Juni 1989 unter strenger Abschilderung der nominierten Teilnehmer stattfand, entstand eine Fülle von Analysen, Konzepten, Vorschlägen in der Hoffnung auf die entsprechende Reaktion.

Analysen haben ergeben, daß – so ein internes Protokoll der Eingabenstelle des Ministeriums für Volksbildung – 403 dieser Eingaben an die zur Vorbereitung des Kongresses am Ministerium für Volksbildung geschaffene Antragskommission weitergereicht und als Anregung akzeptiert wurden.²⁷ Die übrigen Zuschriften und Ausarbeitungen, etwa 40 Prozent, blieben unbeantwortet, darunter zwei Drittel Zuschriften von Privatpersonen und ein

25 Grundsätze für die Planung, Organisation und Leitung der pädagogischen Forschung und zur weiteren Entwicklung des sozialistischen Volksbildungswesens in der DDR. Vom 19. Juli 1962 (Auszüge). In: Ebd. 2. Halbbd. (Monumenta Paedagogica VII/2). Berlin 1969, S. 421.

26 Ebd., S. 422.

27 Zu diesem und dem folgenden vgl. KAACK in diesem Band sowie diess.: H.: Keine Antwort – M.f.S. Briefe an den Pädagogischen Kongreß 1989. In: Deutschland-Archiv H. 10/1991, S. 1132ff.

Drittel Zuschriften von kirchlichen Gruppierungen sowie Eltern-, Jugend-, Hochschullehrergruppen usw. In diesen Eingaben werden vorrangig Vorschläge zur Entideologisierung des Bildungsinhalts, zur Erziehung zur gewaltfreien Konfliktbewältigung und zur Dialogfähigkeit unterbreitet, die Abschaffung des Wehrunterrichts gefordert, und es wird nachdrücklich vorgeschlagen, dem musischen Bereich mehr Beachtung zu schenken und im Unterricht ethisch-moralische Fragen zu behandeln und die ökologische Verantwortung zu betonen. Eingemahnt wurden die ganzheitliche Sicht auf das Kind, das Ersterziehungsrecht der Eltern und die Chancengerechtigkeit für alle.²⁸

Hinsichtlich der Schulstruktur wurde unter anderem auf die Notwendigkeit neuer Fächer und differenzierter Bildungswege verwiesen. Besonders heftig war die Kritik an der auf zwei Jahre reduzierten Erweiterten Oberschule. Schließlich wurde auf die Verbesserung der materiellen Ausstattung der Schulen, die Einführung der Fünftage-Schulwoche, die Bereitstellung neuer Unterrichtsmittel usw. verwiesen. In fast allen Fällen aber wurde die prinzipielle Struktur des Bildungswesens in der DDR nicht in Frage gestellt. Nahezu alle Vorschläge waren darauf gerichtet, dieses Bildungswesen aus Vereinseitigungen und Erstarrungen zu befreien und weiter auszubauen und zu verbessern.

Daß eine solche Möglichkeit längst Illusion war, zeigt die Tatsache, daß im November 1990 in den Räumen des Ministeriums für Volksbildung Unter den Linden etwa 250 solcher Eingaben gefunden wurden. Sie waren unbeantwortet geblieben. Teilweise war nur die Kopie vorhanden. Die Originale, wie es sich herausstellte,²⁹ waren von den für den Kongreß Verantwortlichen zur Auswertung an das Ministerium für Staatssicherheit weitergegeben worden.

Aber auch nach dem November 1989 gelang es nicht, die Reformvorschläge wirksam aufzugreifen, sie, den neuen und veränderten Möglichkeiten entsprechend, zu entwickeln und umzusetzen und sie über die Entwicklungen in Nachfolge des Einigungsvertrages hinaus zumindest als Innovationspotential zu wahren. Das Bildungswesen der DDR erwies sich bis 1989 aus vielen Gründen und trotz mehrfacher Versuche (UHLIG 1992), nicht zuletzt wegen seiner monolithischen Struktur und seiner ausschließlichen Bindung an Staatspolitik und Ideologie, als nicht reformierbar. Die Reformansätze des Jahres 1990, die in Auseinandersetzung damit entstanden waren und mit denen eine prinzipielle Verbesserung dieses Bildungswesens, nicht aber seine Beseitigung angestrebt wurde, wurden durch die weitgehende Übernahme westdeutscher Bildungsstrukturen abgebrochen. Viele der nachfolgenden Prozesse erfolgten geschichtslos als Anpassung.

Daß dem wachsenden pädagogisch-totalitären Anspruch auf der einen Seite auf der anderen Seite permanente Reformforderungen, aber auch die Überzeugung von der Reformfähigkeit des Bildungswesens in der DDR gegenüberstanden, läßt vermuten, daß die von HANS MAYER zitierte Verstrickung der maßlosen Zuversicht mit geheimer Verzweiflung weit wirksamer war, als über die Untersuchung von schulpolitischen Entwicklungen und ausschließlich vom Ende her und ohne Berücksichtigung des Jahres 1990 nachzuweisen ist.

28 Vgl. ebd., S. 1133.

29 Vgl. ebd., S. 1132ff.

Literatur

- GEISSLER, G.: Schulgeschichte im Umkreis des 17. Juni 1953. In: Wortmeldungen 4. Entschulung der Schule? Berlin 1990, S. 151ff.
- GEISSLER, G.: Zur Schulreform und zu den Erziehungszielen in der sowjetischen Besatzungszone 1945–1947. In: „Pädagogik und Schulalltag“, Berlin, 46. Jg. (1991), S. 410–422.
- GEISSLER, G.: Zur bildungspolitischen Tendenzwende in der SBZ 1947 bis 1949. In: „Pädagogik und Schulalltag“, Berlin, 46. Jg. (1991), S. 529–543.
- HANSEN-SCHABERG, I./LOST, C.: Minna Specht – Reformpädagogin und Sozialistin. Zur Geschichte doppelter Verdrängung und verlorener Chancen. In: Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe. Hrsg. von Andreas Pehnke. Neuwied 1992, S. 151–163.
- KLIER, F.: Lüg Vaterland. Erziehung in der DDR. München 1990.
- LOST, C.: Zum Umgang mit Reformpädagogik in der DDR 1945 bis 1989 als Fallbeispiel für das Problem Hinwendung zum Kind. In: Dem Kinde zugewandt. Hrsg. von Hans-Dieter Schmidt/Uwe Schaarschmidt/Volkhard Peter. Baltmannsweiler 1991, S. 58–67.
- LOST, C.: Zur hochschulvorbereitenden Allgemeinbildung in der DDR: die „erweiterte Oberschule“ (Oberschule/EOS). In: Schule und Pädagogik im geteilten Deutschland im Spannungsfeld von Konvergenz und Divergenz (Traditionen – Reformen – Bilanz für die Zukunft). Kolloquium 12. bis 13. November 1990. Bochum/Chemnitz 1992, S. 103–115.
- MAYER, H.: Der Turm von Babel. Erinnerung an eine Deutsche Demokratische Republik. Frankfurt a. M. 1991.
- NEUNER, G.: Pädagogische Wissenschaft in der DDR. Ein Rückblick auf Positionen und Restriktionen. In: „Die Deutsche Schule“, Berlin, H. 3/1991, S. 280–295.
- UHLIG, C.: Gab es eine Chance? – Reformpädagogik in der DDR. In: Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe. Neuwied 1992, S. 139–151.

Anschrift der Autorin

Christine Löst, Prof. Dr., Hanns-Eisler-Str. 6, O-1055 Berlin.

Bildung und Politik

Humboldt und die DDR – Pädagogik

Die Frage, was der Mensch als Mensch ist, ist nicht erst seit dem Zusammenbruch des sozialistischen Gesellschaftssystems eine der Reflexion offene Frage. Ich komme aus einer Gesellschaft, in der die offizielle Wissenschaft vorgab, zu wissen, was die Bestimmung des Menschen sei. In dieser Ideologie bin ich sozialisiert worden. Insofern entbehrt der hier vorgestellte Text nicht einer gewissen Komik. In dieser Ideologie war der Mensch „letztlich“ und in der Praxis dann unmittelbar ein außendeterminiertes Wesen. Das von MARX in den Thesen über FEUERBACH in seiner Wirklichkeit als „ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ bestimmte Wesen wurde zur möglichen Rechtfertigung für die Beschränkung der Freiheit der Individuen, wenn ein „guter“ Zweck plausibel gemacht werden konnte. Daß dieses Gesellschaftssystem wie seine dominierende Theorie, der Marxismus-Leninismus, zusammenbrechen mußte, erscheint heute als eine historische Notwendigkeit (vgl. KRÜGER 1990, BARTH 1990). Es war ein Akt der Selbstbefreiung aus einer Umklammerung, die selbst die Freiheit versprach.

Der Gegenstand widersetzte sich zunächst. Als erstes Hindernis erwies sich die Sprache. Sie ist diesen Verhältnissen zu nahe, weil sie sie hervorgebracht haben. Sie ist Sprache der Herrschaft und der Apologetik, Sprache aber auch des ursprünglich emanzipativen Anspruchs und damit auch Träger von Trauer und Frustration. Als Mittel für eine kritische Beschreibung war sie untauglich. Auch galt es den Widerstand der eigenen Subjektivität zu überwinden, die sich durch Verdrängung und Abwehr vor der Erinnerung an enttäuschte Erwartungen schützte. Auch jene „kollektive Schizophrenie“, als Resultat des Auseinanderklaffens von behaupteter und tatsächlicher Wirklichkeit, wie es F. KLIER bezeichnete, galt es aufzubrechen.¹ Vorab jedoch ein Rückblick in jene Räume geistigen Schaffens, die unter anderen vor dem Mauerdurchbruch im Herbst des Jahres 1989 einen Zugang zur pluralen Wissenschaft ermöglicht haben.

Über Leipzigs Dächern

„Giftzimmer“, so nannten die Leser der *Deutschen Bücherei* in Leipzig einen Raum in deren sechstem Stock. Obwohl die Bibliothek laut Benutzerordnung „jedem Bürger, der das 18. Lebensjahr vollendet hat und eine gültige Benutzerkarte besitzt“, offenstand, hatte sie auch die Aufgabe, Menschen vor der zerstörerischen Wirkung der Bücher zu bewahren: Zerstörung der sozialistischen Moral durch das Gift reaktionärer, hochgradig imperialistischer oder nationalsozialistischer Geister, selbstverständlich auch vor all den Renegaten

¹ Dies scheint eine permanent notwendige Aufgabe zu sein. Denn dieses Phänomen trägt m.E. wesentlich zu noch verbreiteten Sehnsüchten in den FNL nach der Wiederkehr alter Verhältnisse bei.

und Verbürgerlichen der sich seit LENIN als allmächtig beschreibenden herrschenden Lehre. Im Gegensatz zum Bruder Jorge in ECOs Roman, der die Literatur, die die schon wankende Welt zum Einsturz bringen könnte, mit Gift präparierte, so daß der Leser seine Neugier mit dem Leben bezahlen mußte, war man hier schon einige Schritte über das Mittelalter hinausgelangt. An der Kriminalisierung des Geistes wurde jedoch festgehalten.

Den Zugang zu den „Giftschränken“ ermöglichte schon die Äußerung des Wunsches, zu einem Thema unter Einbeziehung der „bürgerlichen Ideologie“ arbeiten zu wollen, und ein dann ausgestelltes offizielles Dokument, mit der Unterschrift vom Seminarleiter und mit der Unterschrift des Prorektors versehen. Gelang es, das Thema so offen wie möglich zu halten, war die zu erreichende Literatur breit, aber auf jeden Fall die Tagespresse einzusehen.

Das Überschreiten des Mittelalters lag weniger in der Ächtung der Literatur, als vielmehr im Arrangieren einer spezifischen äußeren Anordnung von Literatur, die bildende Prozesse einschränkte und das duale ideologische Grundmuster (wahr/falsch) stützte.

Man betritt den 1916 eröffneten und nie vollendeten, konkav geschwungenen und reich skulptierten Baukörper der *Deutschen Bücherei* über eine Freitreppe. Über dem Eingang steht, eingerahmt durch Figuren der Geistes-, Politik-, Wissenschafts- und Wirtschaftsge-schichte, in goldenen Lettern:

Freie Stätte
Freies Wort
Freier Forschung
Sicherer Port
Reiner Wahrheit
Schutz und Hort.

Im Besitz einer „Genehmigung zur Benutzung spezieller Forschungsliteratur“ trat man durch eine der drei kunstvoll gearbeiteten Eingangstüren ins Gebäude, vorbei an BIS-MARCK, GUTENBERG und GOETHE. Auf dem Weg zur „speziellen Forschungsliteratur“ geht es vorbei an Büsten großer Freigeister wie LESSING, FICHTE oder dem FREIHERRN VOM STEIN, auch PESTALOZZI ist vertreten. Im dritten Stock endet alle dekorative Größe. Durch einen mit „Nebentür“ überschriebenen Eingang, rechts neben der Büste MARTIN LUTHERS, gelangt der Leser zunächst in einen Abstellraum, von dem aus eine breite Holztreppe zwei weitere Etagen hinaufführt. Im fünften Stock angekommen, erinnert nichts mehr an eine Bibliothek. Es schließt sich eine schmale, steile Wendeltreppe an, wie man sie im Bauch eines Ozeanriesen schon gesehen hat. Am Ende der Treppe befindet sich eine einbruch- und feuersichere Stahltür. Sie ist nur an sechs Stunden während des Tages geöffnet, während es der allen zugängliche Lesesaal auf 14 Stunden bringt. Hinter der Stahltür befindet sich der Dachstuhl des Gebäudes, dunkel, muffig, schmal und lang. Hinter hier befindlichen Kontrolltischen überprüft das Personal die Zugangsberechtigung. KAFKA hat im „Prozeß“ das Ambiente bereits gültig beschrieben. Um nun in den Leseraum zu gelangen, tritt der Besucher gleichsam aus dem Dachstuhl heraus. Es öffnet sich ihm ein kleiner Anbau, der mit einigen Tischen und Stühlen für wenige Leser möbliert ist, ansonsten befindet sich nichts in ihm, keine Regale, Bilder, Kaffeemaschine etc. An den drei freien Seiten des Raumes sind große Fenster angebracht. Man befindet sich über den Dächern von Leipzig, ein Panoptikum für die Tauben. Der Kontakt zum irdischen Geschehen ist weitgehend verloren, der verhangene oder offene Himmel sorgt für die Umrahmung. Das irgendwie immer präsen-te Personal bringt, nachdem man Platz genommen hat, einen Teil

der bestellten Literatur, jedoch nur soviel, wie es dem Leser in den nächsten Stunden zumuten zu können glaubt. Denn der Überblick darf dem Personal keinesfalls verlorengehen. Weiteres darf der Leser im Austausch erbeten.

Hier ist man mehr oder weniger allein mit dem verbotenen Stoff. Sozialer Kontakt reduziert sich auf den neugierigen Blick zum Nachbarn: welche „zerstörerischen“ Werke dieser wohl studiere. Ein Gefühl der ironischen Distanz kommt auf. Die Nähe zum Mittelalter wurde schon angedeutet. Jedoch die Imagination, die von der sozialen und vor allem der räumlichen Inszenierung des Verbotenen ausging, verfehlte nicht ihre Wirkung. Sie sorgte dafür, daß man das Gift als solches akzeptierte, darauf achtete, daß man vorsichtig mit ihm umging, sich vor Vergiftungen schützte. Die Zeit zur Lektüre war knapp. Wenn hat man schon von 10 bis 16 Uhr Zeit? Zudem: Die Kantine befand sich im Keller. Eine Lesehaltung wie im eigenen Studierzimmer konnte nicht entstehen. Der Raum hielt das Bewußtsein präsent, eigentlich etwas Verbotenes und Gefährdendes zu tun. AGNES HELLER und HERBERT MARCUSE wurden hier oben vor den Lesern geschützt, und der Leser schützte sich vor ihnen. LUKÁČS „Ontologie“ gab es unten, „Geschichte und Klassenbewußtsein“ unter dem Dach. Also wußte man schon vor der Lektüre, wie dieser Text zu rezipieren war. Nicht einmal zu den Auserwählten fühlte man sich durch den Zugang zum Raum gehörig, eher zu den Gefährdeten. Denn wer wollte seine berufliche Existenz schon durch den Vorwurf gefährden, der bürgerlichen Ideologie aufgesessen zu sein. Klare Scheidung in den schriftlichen Ausarbeitungen war gefragt. Mündlich konnte die Frage schon mal anders gestellt werden. Entsprechend gering war also der Andrang unter dem Dach. Absurd die Vorstellung, das Gift mit nach Hause nehmen zu wollen, um es dort für sich zu entgiften, also das Buch überhaupt zu lesen und nicht nur nach dem Giftigen zu suchen. Denn von einem bildenden Durchgang konnte hier nicht die Rede sein. Die Berührung blieb äußerlich. Es gab kein Hineindenken ins Geistige. Die äußeren und inneren Dispositionen gaben es nicht her. So wie sich die Leser mit dem Gift beschäftigten, produzierten sie es auch. Die gesellschaftliche Inszenierung hatte die Rechtfertigung zum Ziel, daß man die Leser vor ihm schützen mußte. Verbotene Literatur ist bekanntlich etwas anderes als unbekannte bzw. nicht vorhandene. In Leipzig sollte alles verfügbar sein, aber doch nicht frei zugänglich. Der Zensor brauchte nicht zu rechtfertigen, warum das eine oben und das andere unten einzusehen war. Das Geschäft besorgten die Leser selbst. Und weil alle wußten, was mit Büchern geschieht, die einen giftigen Inhalt, bzw. mit Lesern, die sich vergiften lassen, lasen sie mit entsprechender Vorsicht sogar die zugängliche Literatur. Denn Theorien besaßen eine direkte Verbindlichkeit zur politischen Macht und zu einem dieser verbundenen imaginären Wahrheitskriterium. Die Unverbindlichkeit des Denkens, wie es in gegenwärtigen modernen Gesellschaften anzutreffen ist, war hier unbekannt.

Die Moderne

Die mit ROUSSEAU anbrechende Moderne (JAUSS 1983, S. 95–132) ist sich eines baldigen Triumphes der aufgeklärten Vernunft nicht mehr sicher. Die Entzweiung der bürgerlichen Subjekte, ihre gesellschaftliche Funktionalisierung, ihre Bezogenheit aufeinander nicht als freie Subjekte, sondern als Konkurrenten und die Entfremdung werden zu permanenten Diskursthemen der Moderne. Menschenbildung wird damit gleichsam das Problem der Neuzeit oder der bürgerlichen Gesellschaft. Das Subjekt der Neuzeit muß sich um sich selbst kümmern. Seine Identität ist nicht mehr aus der Teilhabe an einem Ganzen rekon-

struierbar. Die empirisch vorgegebene Einheit des Individuums mit einem gesellschaftlichen Ganzen ist endgültig verlorengegangen, so daß Versuche ihrer Wiederherstellung im Totalitären endeten. Neubestimmung des Menschen ist auch der Versuch, den Lebensweltverlust des Menschen zu kompensieren. Dabei wird Bildungstheorie nicht als bloßes Finden eines neuen Begriffes verstanden, der Bestehendes bloß affirmiert, d.h., bloß auf einen neuen Begriff bringt, sondern sie ist Programmatik einer anzustrebenden reflektierenden Individualität in einer noch zu gestaltenden selbstreflexiven Gesellschaft.

Ich sehe im oft geschmähten HUMBOLDT wie auch in der klassischen Erziehungs- und Bildungstheorie nicht bloß folgenlose, gescheiterte Entwürfe, sondern Anregung und Potential zur Analyse von Prozessen und zur Lösung von Problemen. Nach HUMBOLDT kann jene Gesellschaft jedoch nicht im Zuge eines revolutionären Aktes geschaffen werden, wie es später MARX gleichsam verzweifelt konzipiert. Die Erfahrungen der Französischen Revolution verarbeitend, kann für ihn Gesellschaftsveränderung ohne vorausgegangene Bildung nur zur Schreckensherrschaft führen. Worin besteht nach HUMBOLDT die Bildung des Menschen? Bildung ist angesichts gesellschaftlicher Unbestimmtheit des Menschen seine in tätiger Wechselwirkung mit der Welt gesuchte Bestimmung, die weder als individualistischer Akt der Selbstschöpfung noch als Tradierung von Bruchstücken des gesellschaftlichen Ganzen zureichend zu erklären ist. HUMBOLDT sieht den Sinn menschlichen Daseins in der Bildung seiner Kräfte. „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (1969, S. 64). Die Interpretation HUMBOLDTscher Bildungstheorie, die das „Ganze“ des Menschen als eine allseitige harmonische Menschenbildung faßt, wie zum Beispiel in „Allgemeinbildung und Lehrplanwerk“ (1988, S. 13), verfehlt den tieferen Sinn seiner Bildungstheorie. Daß bei ihm höchste und proportionierlichste Bildung in einem antinomischen Verhältnis stehen, hat BENNER aufgewiesen (1990, S. 47). Der Zweck der höchsten Bildung richtet sich gegen die Ständegesellschaft, die zwar eine proportionierliche Bildung im Stande erfordert und zuläßt, aber keine höchste ermöglicht. Diese wiederum ermöglicht und erfordert die bürgerliche Gesellschaft, die dem Individuum aber eine einseitige Ausbildung seiner Kräfte abverlangt. Deshalb setzt HUMBOLDT den oben zitierten Gedankengang fort und überschreitet die Gesellschaft seiner Zeit weit: „Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlassliche Bedingung. Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen“ (1969, S. 64). Die Aufhebung der knechtenden Unterordnung der Individuen unter die Arbeitsteilung, wie es MARX und ENGELS nennen, die Möglichkeit, heute dies und morgen jenes zu tun (MARX/ENGELS 1981, S. 33), ist für HUMBOLDT unerläßliche Voraussetzung, um Bildungsprozesse zu ermöglichen. Er weiß, daß ein Mensch „auf Einmal nur mit Einer Kraft zu wirken“ vermag, versucht aber, die scheinbare Bestimmung zur Einseitigkeit zu umgehen. Dies erscheint als dreidimensionaler Prozeß. Die je einseitigen und einzeln „geübten Kräfte“ können, bezogen auf den endlichen Lebensprozeß des Menschen, eine Mannigfaltigkeit ergeben. In der Reflexion gilt es diese Kräfte zu vereinen, „den beinahe schon verloschnen wie den erst künftig hell aufflammenden Funken in jeder Periode seines Lebens zugleich mitwirken zu lassen“ und damit die wirkenden Kräfte durch Verbindung zu vervielfältigen. HUMBOLDT bleibt aber nicht beim Individuum stehen. Was hier als Verknüpfung von verschiedenen Zeitebenen erscheint, das „wirkt in der Gesellschaft die Verbindung mit anderen“. Aber nicht, um in einer „Verbrüderung“ aufzugehen, sondern um den „Reichthum des andren sich eigen“ zu

machen. „Der bildende Nutzen solcher Verbindungen“, wie HUMBOLDT am Beispiel der Verbindung der Geschlechter ausführt, „beruht immer auf dem Grade, in welchem sich die Selbstständigkeit der Verbundenen zugleich mit der Innigkeit der Verbindung erhält“ (1969, S. 65). Verbindung hält HUMBOLDT auch für notwendig, damit die Menschen an „sich ausschliessendem Isolirtsein“ verlieren, und es sei „ebenso nothwendig, um zu vernichten, was nicht neben einander bestehn kann, und daher auch für sich nicht zu Grösse und Schönheit führt“ (1969, S. 82). Hervorzuheben ist, daß dieser Prozeß keinen normativen Bestimmungen der Bildung unterliegt. Die „Eigenthümlichkeit“ der Kraft und der Bildung vereinigen sich zur Originalität, „worauf die ganze Grösse des Menschen zuletzt beruht“. Diese kann er keinesfalls von außen empfangen. Sie ist Produkt seiner „energischen Thätigkeit“, und „die Sinnlichkeit ist der erste Keim, wie der lebendigste Ausdruck alles Geistigen“ (1792, S. 69). Die Ausbildung des individuellen Charakters in seiner von Einseitigkeit freien „Eigenthümlichkeit“ verweist bei HUMBOLDT nicht bloß auf Fehler und Extreme (1969a, S. 339), sondern auf das unbestimmte Ideal der Menschheit, welches so viele und mannigfaltige Formen von Charakteren darstellt, „als nur immer miteinander verträglich sind“. Das Ideal als individuell und gemeinschaftlich erst hervorzubringendes Unbestimmte kann nur „in der Totalität der Individuen erscheinen“ (1969a, S. 340).

Bildungstheorie in der DDR

Die bürgerliche Projektion der alle Standesschranken brechenden Bildung blieb zunächst uneingelöst. Mit der Herrschaft der Rationalität entfaltete sie sich klassenspezifisch, wurde oder blieb Instrument von Machtausübung. Die Antinomien von Menschen- und Bürgerbildung, von Emanzipation und Integration konnten nicht vermittelt werden. Nach dem faschistischen Holocaust ergriff in Deutschlands Osten eine Klasse die Staatsmaschinerie, die unter Berufung auf MARX glaubte, die bürgerlichen Projekte als folgenlose Illusion entlarven zu können, die nur ihren eigenen Machtanspruch verbargen. Das Verständnis der offiziellen DDR-Pädagogik als dialektischer Negation der bürgerlichen Pädagogik restringierte die Rezeption vormarxischen Denkens klassentheoretisch und stellte sich zur „spätbürgerlichen“ Pädagogik in einen absoluten Gegensatz. Während bezüglich des Bürgerlichen bipolare Denkformen wie Freund – Feind, Proletariat – Bourgeoisie, wahr – falsch vorherrschten und unerläßliche Existenzgrundlage eines Sozialismusprojektes waren, fehlte innerhalb des Sozialismus jegliches Differenzbewußtsein. Während in modernen Gesellschaften Selbstreflexion, Theoriebildung, Sinnstiftung und Handeln in den Praxen in prinzipieller Differenz stehen, die Differenz also gleichsam konstitutiv ist, zielte im Realsozialismus jeder Prozeß auf Einheit und Identität. Fehlende Reflexionsbereitschaft ging einher mit Vereinigungs- und Konkordanzversessenheit. Raum für „Eigenthümlichkeit“ und Originalität suchte man hier vergeblich. Bestenfalls wurde sie von Literaten eingeklagt² oder in Kulturtheorie, Soziologie und Medizin diskutiert. Die Aufhebung bürgerlicher Antinomien war folglich auch das Ziel der Pädagogik der proletarische Klasse. Mit

2 So z.B. von A. ZWIG, der 1954 mehr Muße für die Jugend zur Selbstbesinnung fordert, von V. BRAUN, der in seinem Gedicht „Jazz“ das Recht auf eine je eigene Melodie fordert, deren zwangloses Zusammenspiel in Freiheit den Wohlklang des Lebens ausmache, oder 1987 von W. KOHLHASE, der auf dem VII. Schriftstellerkongreß der DDR das Recht des Individuums auf seine je eigene Wahrheit einklagen möchte. Oder es werden Publikationsorgane der Literatur durch Vertreter anderer Disziplinen genutzt, wie z.B. SCHMIDT (1982).

dem proklamierten Ersatz der „Interessen der Bourgeoisie“ durch die „proletarischen Interessen“ schienen die grundsätzlichen Probleme der Pädagogik gelöst.

In der DDR-Pädagogik offenbart sich exemplarisch jene bildungstheoretische Antinomie der neuzeitlichen Pädagogik, die nach PEUKERT das umfassende Konzept von Bildung darauf reduziert, „für eine Gesellschaft funktionstüchtig zu machen, die hätte umgestaltet werden sollen“ (1984, S. 131). Zu untersuchen ist auch die These, inwieweit es sich um eine Bildungstheorie der Moderne handelt, die vielleicht deren Krise nur konsequenter auslebte. Ein Ziel zukünftiger Rekonstruktionsbemühungen zur DDR-Erziehungswissenschaft in bildungs-, erziehungs- und schultheoretischer Dimension sollte es deshalb auch sein, deren Leistungsfähigkeit und Grenzen abzustecken und ihren möglichen Beitrag für die Lösung gegenwärtiger Probleme auszuloten. Das verlangt die Trennung der Wissenschaft von der Ideologie ihrer Vergangenheit und den Nachweis dieser Vergangenheit als ideologischer (vgl. ALTHUSSER 1968, S. 106).

Allgemeine Menschenbildung in der DDR

Die Frage nach dem Allgemeinen in der Gesellschaft stellt die Frage nach ihrem Ordnungszusammenhang. Wird von einem solchen ausgegangen, sei er nur teleologisch, kosmologisch oder politisch, wird auch die Frage nach der Bestimmung des Menschen von diesem Zusammenhang determiniert.

Die Ordnung in der natürlichen und menschlichen Welt war der sozialistischen Theorie zu keiner Zeit in Frage gestellt. Bau und Entwicklung der Welt unterlagen danach einer objektiven gesetzmäßigen Determination, in der Zufall weitgehend als bloße Erscheinungsform des Notwendigen betrachtet wurde. Das Ordnungsmodell war ein Versuch, Kontingenz in der Gesellschaft zu bewältigen. Die menschliche Welt erhielt ihre vernünftige Ordnung durch die Rezeption der von MARX und ENGELS überkommenen polit-ökonomisch begründeten Gesellschaftslehre und des Klassenkonzepts: „Die Geschichte aller bisherigen Gesellschaft ist die Geschichte von Klassenkämpfen“ (1959, S. 462). Das reduktionistische Klassenkampfkonzepkt diente zur Beschreibung der Gesamtgesellschaft. Ohne hier vor allem auf den nachmarxschen Reduktionismus durch eine vulgarisierende, die Existenz des sozialistischen Systems legitimierende Marx-Rezeption für das herrschende Bewußtsein in der DDR eingehen zu können, sei wenigstens angemerkt, daß diese Möglichkeiten innerhalb der MARXschen Gedankenkonstruktion selbst liegen (GÖSTEMEYER 1991, S. 214). Diese läßt sich sowohl dogmatisch-sozialistisch wie geisteswissenschaftlich oder positivistisch lesen. Der Realsozialismus als die ganz andere Gesellschaft, der nach seinem Selbstverständnis keine Krisenprozesse kannte, integrierte ganz im Sinne der Aristotelischen Tradition der politisch verfaßten Herrschaft die gesamte Gesellschaft. Ein Hinweis auf vormoderne Verhältnisse (HABERMAS 1985, S. 50). Mit MARX lag dem Sozialismus eine teleologisch-eschatologische Geschichtsphilosophie zugrunde, die auch in das Selbstverständnis sozialistischer Erziehung einging: „Aber die Arbeiterklasse unterscheidet sich von allen bisherigen Klassen in der Geschichte dadurch, daß die Klassenherrschaft, die sie in der sozialistischen Revolution erringt, ‚selbst nur den Übergang zur Aufhebung aller Klassen und zu einer klassenlosen Gesellschaft bildet‘ (MARX)“ (*Pädagogik* 1981, S. 18). Daß die transitorische Funktion dieser Herrschaft nicht entwickelt wurde, ist ideengeschichtlich gesehen Produkt leninistisch-stalinistischen obrigkeitsstaatlichen Denkens, realgeschichtlich damit ein Problem nichtentwickelter Strukturen, um den anthropo-

logischen „Willen zur Macht“ zu begrenzen. Diese hegelianisierende geschlossene Teleologie (Kommunismus) kann Erziehung nur noch funktionalisieren. Sie wird zur „Überbauerscheinung; und ihre jeweilige politisch-soziale Funktion kann nur aus der objektiven Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse, der ökonomischen Daseinsweise der Gesellschaft, des Kampfes der Klassen und der Ideen heraus wissenschaftlich erklärt werden“ (*Pädagogik* 1981, S. 18). Ein normativer Katalog von anzuerziehenden Persönlichkeitseigenschaften ist die Folge. Ein repräsentatives Beispiel sei zitiert: „... hochgebildete, allseitig entwickelte und geistig bewegliche Menschen, die über umfassende wissenschaftliche Kenntnisse verfügen und vielseitig interessiert sind, die ihre Muttersprache beherrschen und mathematisch denken können, denen strenge Denkdisziplin ebenso eigen ist wie ästhetische Sensibilität, die psychophysisch hochbelastbar sind und im Kollektiv diszipliniert und schöpferisch arbeiten können“ (*Allgemeinbildung und Lehrplanwerk* 1988, S. 25).

Bildung in der DDR stand in einem eigenartigen Spannungsverhältnis zwischen formaler und materialer Bildung. Aus der klassischen bürgerlichen Tradition wurde über MARX vermittelt die Tendenz zur Allseitigkeit der Persönlichkeitsentwicklung aufgenommen. Dies lief auf ein Primat der pädagogischen Praxis gegenüber anderen Handlungsbereichen hinaus. Denn aus der arbeitsteiligen und die Menschen vereinseitigenden sozialistischen Gesellschaft war ein solches Konzept weder begründbar noch tragbar, was bei Individuen, die es normativ nahmen, zu erheblichen Frustrationen führte. Während sich also in der pädagogischen Praxis einerseits eine Autonomietendenz realisierte, die sich an formaler Bildung orientierte, stand bildungspolitisch die Verwertung von Bildung im Mittelpunkt. Das zu bildende Individuum kam lediglich als zukünftiger Träger fachlicher Kompetenzen und als Träger von Ideologie (Zustimmung zur staatlich normierten Wertehierarchie) zur Sprache. Diesem Bildungskonzept fehlte der Ansatz der Moderne, die Verknüpfung des Prinzips der Bildsamkeit des Menschen mit der Aufforderung zur Selbstbestimmung durch Selbsttätigkeit (vgl. BENNER 1987, S. 25). Die Bestimmungsleistung des Individuums war folglich keine von ihm selbst hervorzubringende, sondern eine vom Staat vorzunehmende. Die Bestimmung wird substantiell an die (sozialistische) Gemeinschaft gebunden. Ein solches affirmatives Verständnis von Bildungstheorie steht heute jedoch nicht allein. Es erblickt in der Ertüchtigung der Jugend zum Denken und Handeln gemäß vorgegebener Vorstellungen von Vernünftigkeit und Richtigkeit die einzig wahre Ziel- und Aufgabenbestimmung pädagogischen Handelns. Damit folgt es wohl auch dem metaphysischen Verlangen des Menschen nach einem absoluten Halt, nach einer unwandelbaren Wahrheit.

Den Sozialismus betreffend, verfehlt es nicht den Kern des Prozesses, wenn der Soziologe ARTHUR MEIER den Untergang der DDR als „Abschied von der Ständegesellschaft“, die Gesellschaft selbst als „feudalsozialistische Ständeordnung“ bezeichnet (1990, S. 14). Die Gemeinschaft selbst scheint konstituiert durch die „neofeudale Pyramide der Nomenklaturherrschaft“ (MEIER) und die Ideologie als Integrationsinstrument und -mechanismus. Die Hoffnungen und Erwartungen, die von vielen außerhalb des Systems an diese Gesellschaft geknüpft wurden und nun in Enttäuschung und Frustration über die Menschen in diesem System umschlagen, wie sich selbst bei HABERMAS herauslesen läßt (1991, S. 14), entspringen m.E. der Sehnsucht nach einer Einheit von Individuum und Gesellschaft, die nun endgültig und unwiederbringlich verloren scheint. Die von MARX konzipierte Einheit von Emanzipation und Integration ist mißlungen. Der „Preis“ ist der Verweis des Individuums auf sich selbst.

Unter der Prämisse der „Wiederherstellung“ der ersehnten Gemeinschaftlichkeit, die

mit Neuzeit und Moderne zerbrochen ist, die MARX aber mittels der HEGELSchen Triade auf neuer Stufe zu begründen suchte, wird Ideologie zum Mittel, diese wenigstens zum Scheine wiederzugewinnen. Für die Praxis der Pädagogik heißt das, daß ideologische Erziehung zum zentralen Ziel sozialistischer Allgemeinbildung erklärt wird. Wenn zum „Zentrum“ auch der politische Inhalt und die Sicherung der bestehenden politischen Machtverhältnisse offen erklärt wird (*Allgemeinbildung und Lehrplanwerk* 1988, S. 56ff.), verweist doch der ganze Kontext darauf, Identitätsfindung von Unbestimmtheit zu befreien. So wird auf die „Möglichkeit und Notwendigkeit“ verwiesen, daß nur „in der Übereinstimmung mit den gesellschaftlichen Erfordernissen und durch aktive Lebensgestaltung im Kollektiv der einzelne Sinnerfüllung finden und den Reichtum seiner Individualität ausprägen“ könne. Das heißt, der Sinn ist in gesellschaftlichen Strukturen und Gemeinschaften schon präformiert und bedürfe nur noch der bloßen Übernahme. Erziehung und Bildung werden ihrer eigenen Praxis enthoben und auf eine bloße Vermittlungsleistung reduziert zwischen dem je Individuell-Psychischen und dem Gesellschaftlich-Sozialen als dem zu Affirmierenden. Da das Anzueignende feststeht, was auch mit dem Wissenschaftsverständnis zusammenhängt, folgen daraus sehr autoritäre Strukturen der Vermittlung (Methodik/Didaktik). Der Mensch wird folglich von der Aufgabe entlastet, in Wechselwirkung mit der Welt seine Bestimmung zu suchen und Sinn je selbst erst zu konstituieren. „Wer oft und viel geleitet wird, kommt leicht dahin, den Ueberrest seiner Selbstthätigkeit gleichsam freiwillig zu opfern“, schrieb HUMBOLDT 1792 in seinen „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“ (1969, S. 74). Während die klassische Bildungsidee „allgemeiner Menschenbildung“ sich von der Nützlichkeit und Verwertbarkeit absetzt, ist dies Grundzug sozialistischer Allgemeinbildung, die gleichzeitig den bürgerlichen Anspruch zu verwirklichen suchte, „alle in allem“ zu bilden. Der Ausschluß des selbsttätigen Momentes ließ dies jedoch zum Formalen erstarren und unterderhand mehr und mehr zu bloßen Verwertbarkeit, zur Bildung des Individuums für den Staat gerinnen.³ Das ist logisches Resultat der Determination des Bildungsbegriffes durch Erziehung. Das freiheitliche Moment, wie überhaupt der Individualitätsbegriff in der bildungstheoretischen Tradition, werden der sozialistischen Ordnung geopfert. Das „sozialistische Kollektiv wird in ihr zur grundlegenden Lebensform“ (*Pädagogik* 1981, S. 30), und dem Individuum wird auferlegt, für die Gemeinschaft „freiwillig und selbstlos“ tätig zu sein (*Pädagogik* 1981, S. 153). Damit wird aber gerade der bildende Nutzen einer solchen Verbindung verfehlt, der mit HUMBOLDT in dem Grade besteht, in dem sich die Innigkeit der Verbindung mit der Selbständigkeit der Verbundenen erhält (1969, S. 65). Das schließt auch ein, daß vernichtet wird, „was nicht neben einander bestehn kann“. HUMBOLDT besteht aber auf eine „enge und mannigfaltige Verbindung eigenthümlicher Charaktere mit einander“, die sich „modificiren“, nicht aber „unterdrücken“ (1969, S. 82). Die Freiheit ermöglichende unbestimmte, erst hervorzubringende Menschheitsidee ist einer konkreten zu gestaltenden Ordnung gewichen, die Bildung und Verhalten normiert.

3 So greift INGE VON WANGENHEIM in ihrem Aufsatz „Genosse Jemand und die Klassik“ gerade jene zunehmende Unkenntnis der Tradition des Bildungsbegriffs an, was selbst die höchsten Kreise der Bildungspolitik in Aufregung versetzt (vgl. HONECKER 1986, S. 693–695).

Nach DERBOLAV kommt einer in antiker Tradition stehenden Politik eine doppelte Funktion zu, die der Ordnung und die der Zielgebung. In ihrer Eigenschaft als Bildungspolitik ordne und gestalte sie auch die Pädagogik (1977, S. 17). Auch die hegelmарxistische geschlossene Teleologie kann realsozialistisch Bildung und Erziehung nur noch ordnungs- und sinnstiftend funktionalisieren. Sie werden zur „Überbauerscheinung“ und dem Zweck des Staates und der Ökonomie untergeordnet: „Erziehung und Schule können die Aufgaben der Herausbildung allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten nur lösen, wenn sie Instrument der Niederringung der Bourgeoisie und des Aufbaus der neuen Gesellschaft werden ... Dieser politische Auftrag hat grundlegenden Einfluß auf die Ziele, die Inhalte und die Methoden der Erziehung, auf den Charakter der Schule“ (*Pädagogik* 1981, S. 42).

Hier wird das Dilemma affirmativer sozialistischer Bildungspolitik offenbar. Denn der Mensch, der über sich selbst verfügen soll, so der historische Anspruch, wird zum Opfer von Instrumenten. Während die ganze kritisch-humanistische Bildungstheorie des 19. Jahrhunderts den bestehenden Staat herauszuhalten versucht, da er seine egalisierende Funktion bereits erfüllt habe (HEYDORN 1979, S. 161), wird hier der Politik weiterhin das Primat zuerkannt. Als müsse die politische Macht des Volkes noch erkämpft werden, wird noch nach Jahrzehnten Realsozialismus im Sinne des WILHELM LIEBKNECHT des Jahres 1872 argumentiert: „Durch Bildung zur Freiheit“, das ist die falsche Losung, die Losung der falschen Freunde. Wir antworten: Durch Freiheit zur Bildung! Nur im freien Volksstaat kann das Volk Bildung erlangen. Nur wenn das Volk sich politische Macht erkämpft, öffnen sich ihm die Pforten des Wissens“ (1976, S. 173). Nicht Bildung als Befähigung zur Freiheit, sondern politischer „Kampf“ determiniert den Bereich der Volksbildung. Damit offenbarend, daß Macht des Volkes, Demokratie weit entfernt waren. Der Staat schreibt sich deshalb im Bildungsgesetz von 1965 eine „kulturell-erzieherische Funktion“ zu, die auf ein geschlossenes normatives Menschenbild zurückgreift. Es heißt hier: „Das Ziel des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems ist eine hohe Bildung des ganzes Volkes, die Bildung und Erziehung allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten, die bewußt das gesellschaftliche Leben gestalten, die Natur verändern und ein erfülltes, glückliches, menschenwürdiges Leben führen.“ Es soll sie befähigen, „als gute Staatsbürger wertvolle Arbeit zu leisten“ (*Gesetz* 1965, S. 5).

HUMBOLDT hielte einer solchen Redeweise entgegen, daß der Geist der Regierung, „wie weise und heilsam auch dieser Geist sei, ... Einförmigkeit und eine fremde Handlungsweise in der Nation“ hervorbringen. „Je mehr also der Staat mitwirkt, desto ähnlicher ist nicht bloss alles Wirkende, sondern auch alles Gewirkte.“ (Der Gedanke an die ironische Redeweise vom angestrebten gleichen didaktischen Lehrerhandeln bei gleicher Stoffeinheit von *Rostock* bis *Suhl* ist hier nicht zu verdrängen.) Denn die mit dem Primat der Politik verbundene „Sorgfalt des Staates“ sei „schädlich“, weil sie sich stets auf eine gemischte Menge mit einheitlichen Maßregeln wende und so der Entwicklung der Individualität und Eigentümlichkeit des Menschen hinderlich sei. HUMBOLDT klärt auch sogleich über die wahren Absichten solcher Staaten auf: „Sie wollen Wohlstand und Ruhe. Beide aber erhält man immer in eben dem Grade leicht, in welchem das Einzelne weniger mit einander streitet.“ Wer für andere Wohlstand und Glück bringen will, den müsse man in Verdacht haben, daß er die Menschen nicht kenne und aus ihnen Maschine machen wolle (1969, S. 72). „Ueberhaupt soll die Erziehung nur, ohne Rücksicht auf bestimmte, den

Menschen zu ertheilende bürgerliche Formen, Menschen bilden; so bedarf es des Staates nicht.“ Öffentliche Erziehung ziele darauf, dem Menschen eine bestimmte Form zu geben. „Hat daher eine ganze Nation ausschliesslich vorzüglich eine gewisse erhalten, so fehlt es an aller entgegenstrebenden Kraft, und mithin an allem Gleichgewicht.“ Für die Sicherheit als Endzweck des Staates sei damit wenig getan. Und, so wichtig der Staat auch den Einfluß der Erziehung nehme, „so sind doch noch immer wichtiger die Umstände, welche den Menschen durch das ganze Leben begleiten. Wo also nicht alles zusammenstimmt, da vermag diese Erziehung allein nicht durchzudringen“ (1969, S. 72). Öffentliche Erziehung liegt deshalb für HUMBOLDT außerhalb der Schranken des Staats. Die Entgegensetzung von Mensch und Staat ist für sein Denken konstitutiv.⁴ Die nach HUMBOLDTs Ansicht gemeinschaftlich erst hervorzubringende, sonst unbestimmte „Idee der Menschheit“ wird affirmativ und positiv ausgelegt. Denn, so M. HONECKER 1985, in der Gegenwart befinde sich nur der Sozialismus im Einklang mit einem bewußten „Prozeß der ständigen Höherentwicklung“ der Gesellschaft (S.3). Was HUMBOLDT jedoch als gemeinschaftliche und öffentliche, die Standes- und Berufsschranken brechende Aufgabe sah, wird hier dem Stand der Politiker zugemutet. Der Wille der Bürger wurde an einen Stand von Funktionären und Berufspolitikern delegiert und Öffentlichkeit nicht nur durch ein Parlament, sondern durch den hohlen Schein eines solchen ersetzt.

Entfremdung wurde im Sozialismus nicht aufgehoben, sondern verstärkt, wie schon HUMBOLDT einem solchen Konzept prophezeite: Die Menschen werden um der Sache, die Kräfte um der Resultate willen vernachlässigt (1969, S. 86).

Das Scheitern des Sozialismus löscht aber wohl nicht die berechtigte Kritik sozialistischer Theorien an einer dominant kapitalistischen Vergesellschaftung aus. Es scheint heute verwunderlich, daß die DDR-Pädagogik sich hier nicht eins wußte mit einem Teil der bürgerlichen, die ja nicht nur Kritik der feudalen Standesgesellschaft, sondern auch der bürgerlichen ist.

Literatur

- ALTHUSSER, L.: Für Marx. Frankfurt 1968.
 ALLGEMEINBILDUNG und Lehrplanwerk. Berlin 1988.
 BARTH, G.: Entideologisierung – Was bleibt vom Marxismus-Leninismus? In: Geschichte-Erziehung-Politik 1 (1990), S. 385–388.
 BENNER, D.: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. München 1990.
 BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. München 1987.
 DEITERS, H.: W. v. HUMBOLDTs Ansichten über das Wesen der Universität. In: HARTKE/MASKOLAT: W. v. HUMBOLDT 1767–1967. Halle 1967.
 DERBOLAV, J.: Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik: e. Theorieentwurf. München/Zürich 1977.
 Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. In: Neues Deutschland – Dokumentation. 24.03.1965, S. 3–6.
 GÖSTEMEYER, K.-F.: Mensch oder Bürger? Bildungstheoretische Überlegungen zu einer Aporie der Moderne im Anschluß an HOBBS, ROUSSEAU und MARX. Habilitationsschrift (Ms.) Münster 1991.
 HABERMAS, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt 1985.
 HABERMAS, J.: Die andere Zerstörung der Vernunft. In: Die Zeit 46 (1991), S. 63–64.
 HEYDORN, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften Bd. 2. Frankfurt 1979.

4 Die Entgegensetzung von Mensch und Staat ist nicht als anthropologische Konstante bei HUMBOLDT zu betrachten. Davon zeugt auch seine Hochschätzung der Antike. Wenn er 1809 für das staatliche Schulwesen Preußens tätig wird, so doch immer mit der Absicht, die Wirksamkeit des Staates bezüglich der Menschenbildung zu begrenzen. Zustimmung zu dieser Position vgl. z.B. DEITERS 1967, MENZE 1975.

- HONECKER, M.: Die Schulpolitik der SED und die wachsenden Anforderungen an den Lehrer und die Lehrerbildung. In: Deutsche Lehrerzeitung 32(1985), S. 3–40.
- HONECKER, M.: Die marxistisch-leninistische Schulpolitik unserer Partei und ihre Verwirklichung unter unseren heutigen gesellschaftlichen Bedingungen. In: HONECKER, M.: Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der DDR. Berlin 1986, S. 672–723.
- HUMBOLDT, W.: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen (1792). In: Ders.: Werke in fünf Bänden. Hrsg. v. A. FLITNER/K. GIEL. Bd. 1. Darmstadt 1969.
- HUMBOLDT, W.: Plan einer vergleichenden Anthropologie (1795/96). In: HUMBOLDT (1969), Bd. 1 (= 1969a).
- JAUSS, H.-R.: Der literarische Prozeß des Modernismus von Rousseau bis Adorno. In: Adorno-Konferenz 1983, Frankfurt a.M. 1983, S. 95–132.
- KLIER, F.: Lüg Vaterland. München 1990.
- KRÜGER, H.-P.: Moderne Gesellschaft und „Marxismus-Leninismus“ schließen einander aus. In: Initial 1(1990), S. 149–154.
- LIEBKNECHT, W.: Vortrag anläßlich des Stiftungsfestes Dresdner und Leipziger Arbeiterbildungsvereine. In: Ders.: Kleine politische Schriften. Leipzig 1976. S. 133–173.
- MARX, K./ENGELS, F.: Manifest der kommunistischen Partei. In: Dies.: Werke Bd. 4. Berlin 1959.
- MARX, K./ENGELS, F.: Die deutsche Ideologie. In: Dies.: Werke Bd. 3. Berlin 1981.
- MEIER, A.: Abschied von der sozialistischen Ständegesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. B 16–17/1990, S. 3–14.
- MENZE, C.: Die Bildungsreform W. v. HUMBOLDTs. Hannover 1975.
- PÄDAGOGIK, hrsg. v. d. APW der UdSSR und der DDR. Berlin 1981.
- PEUKERT, H.: Über die Zukunft von Bildung. In: Frankfurter Hefte, FH-extra, 6(1984), S. 129–137.
- SCHMIDT, W.: Das Bild des Kindes – eine Norm und ihre Wirkungen. In: Neue deutsche Literatur 10(1982).
- ZWEIG, A.: Über unsere Jugend. In: Sächsisches Tageblatt 18.02.1954.

Anschrift des Autors

Dr. Gernot Barth, Nonnenstr. 4, O-7031 Leipzig.

Die Wende der DDR-Pädagogik

Eine Inhaltsanalyse von „Pädagogik“ und „Pädagogik und Schulalltag“

1. Einleitung

Die DDR und ihr Ende sind Geschichte. Bildungs- und Wissenschaftssystem der DDR sind einer radikalen konzeptionellen, institutionellen und personellen Revision unterworfen worden. Dem historischen Geschehen und den neuen Fakten hinkt die Reflexion auf Gründe und Bedingungen, Folgen und Kosten hinterher. Die politischen Ereignisse der Jahre 1989 und 1990 und ihre Auswirkungen auf Erziehung und Bildung, Schule und Wissenschaft sind – genauso wie die Geschichte der DDR – von den Beteiligten, den Betroffenen, von Beobachtern und Beiseitestehenden unterschiedlich erlebt, verstanden und interpretiert worden. Aufarbeitung der Vergangenheit wird jedem einzelnen wie dem kollektiven Gedächtnis zur Aufgabe erklärt. Ihre moralische Verpflichtung begründet sich im Hinweis auf Betroffenheit und Verflochtenheit. Jenseits rechtlicher Verantwortlichkeit, moralischer Schuldzuweisungen und individueller Gewissensprüfungen stellt sich für die Wissenschaft die Aufgabe der Beschreibung und Analyse; und diese setzen nicht nur eine gewisse Distanz zum Geschehen voraus, sondern ermöglichen auch Beurteilung und Distanzierung.

Die folgenden Ausführungen verstehen sich als empirisch orientierter und gestützter Beitrag zu einer umfassenden Diskussion der Veränderungen der Bildungs- und Wissenschaftslandschaft auf dem Gebiete der ehemaligen DDR. Es wird hier der Versuch unternommen, die letzten Jahrgänge der Zeitschrift *Pädagogik* und den ersten ihrer Nachfolgerschrift *Pädagogik und Schulalltag* mit inhaltsanalytischen Methoden auszuwerten und in bezug auf den Wandel der DDR-Pädagogik zu interpretieren.¹ Über eine Deskription und Analyse der Zeitschriften und ihrer Autoren, ihrer Themen und ihrer wissenschaftlichen Referenzen läßt sich aufzeigen, wie sich die DDR-Pädagogik infolge der politischen Veränderungen mehrfach geändert hat. Zugleich zeigt sich die Kontinuität in konzeptionellen Änderungen, dem Wandel der Autorenschaft, der Themen und Orientierungen. Die Darstellung und Interpretation beschränkt sich hier auf die quantitativen Befunde, eine weiterführende qualitative Analyse des pädagogischen Denkens und Argumentierens der DDR-Pädagogik kann hier nicht erfolgen.

Die Inhaltsanalyse als inzwischen differenzierte und in komplexen Fragestellungen bewährte Methode empirischer Forschung von „verbalen Daten“ (HUBER/MANDL 1982, vgl. MAYRING 1988) wird – wie in Psychologie (NUSSBAUM/FEGER 1978, PETZOLD 1983) und

1 Für Hinweise und anregende Diskussionen danke ich Doz. Dr. habil. KARL-HEINZ WALTER (früher: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR) und Doz. Dr. sc. KLAUS VOLLAND (früher: Ernst-Moritz-Arndt Universität Greifswald). Im folgenden Text wird die Zeitschrift *Pädagogik* abgekürzt als „Päd“, die *Pädagogik und Schulalltag* als „PädS“ und die *Pädagogische Forschung* als „PF“. Die Nachweise der Zitate aus *Päd* und *PädS* erfolgen nur durch Angabe von Heftnummer und Erscheinungsjahr.

Soziologie (LÜSCHEN 1979, KREKEL/EIBEN 1990) – auch in der Erziehungswissenschaft in unterschiedlicher Weise zur wissenschaftshistorischen Erforschung der Disziplin und zur empirisch gestützten Selbstvergewisserung genutzt (KEINER/SCHRIEWER 1990, MACKE 1990, WIERICHS, BOS/TARNAI 1989, HERRLITZ 1988, HAUENSCHILD 1990). Die empirische Wissenschaftsforschung in der Erziehungswissenschaft sucht durch empirische Untersuchungen zu verschiedenen Aspekten der Disziplin und ihrer Geschichte (HELM u.a. 1990, BAUMERT/ROEDER 1990a, 1990b, WEISHAUP 1985, KUCKARTZ/LENZEN 1986) die traditionelle, philosophisch orientierte Selbstreflexion und wissenschaftstheoretisch normative Programmatiken von Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft zu ergänzen und zu korrigieren (TENORTH 1990, TENORTH/HORN 1992, MENCK 1991).

Bevorzugter Gegenstand für empirische Inhaltsanalysen zu Genese, Wandel und Struktur von Disziplinen sind die Fachzeitschriften. Aufgrund ihrer (relativen) Aktualität bieten sich Zeitschriftenaufsätze eher als z.B. Monographien für die Analyse von Wandlungsprozessen an. Zeitschriften und ihre Themen und Abhandlungen werden als Indikatoren für den öffentlichen pädagogischen Diskurs interpretiert (DIEDERICH 1967, ZYMEK 1975, PETRAT 1979). H.-E. TENORTH hat in einer beispielhaft differenzierten Analyse von 25 Jahrgängen der *Zeitschrift für Pädagogik*, die quantitative Auswertungen mit interpretierenden Fallstudien verbindet, die „Transformationen der Pädagogik“ der Bundesrepublik rekonstruiert (TENORTH 1986).

In der hier vorliegenden Analyse wird die *Päd* als Indikator für die Pädagogik der DDR aufgefaßt. Sie kommt für eine Analyse der DDR-Pädagogik als erste in Frage, weil sie die maßgebliche und in hoher Auflage gedruckte wissenschaftliche Fachzeitschrift der DDR für die pädagogische Praxis war. Die anderen pädagogischen Zeitschriften verstanden sich eher als politische und erfahrungsorientierte Wochenzeitung denn als wissenschaftliche Zeitschrift (wie die *Deutsche Lehrerzeitung*) oder waren spezifisch auf einzelne Schulformen oder -fächer ausgerichtet (z.B. *Unterstufe*, *Neue Erziehung im Kindergarten*, *Polytechnische Bildung und Erziehung*, *Physik in der Schule*) oder dienten speziellen Forschungsfragen und waren der Öffentlichkeit nicht oder nur schwer zugänglich (*Pädagogische Forschung*, *Vergleichende Pädagogik*). Für eine Analyse des Wandels der DDR-Pädagogik scheint es auch legitim, die Berücksichtigung ihrer abgestuften Pluralität in den unterschiedlichen Druckerzeugnissen (CLOER 1986) – in Lehrbüchern, Zeitschriften der APW, Zeitschriften der Hochschulen – zunächst zurückzustellen und sich auf die *Päd* zu beschränken.

Die Entscheidung für Zeitschriftenaufsätze der *Päd* als Indikator für die DDR-Pädagogik und die Beschränkung der Analyse auf die *Päd* kann problematisch erscheinen, weil aus den denkbaren Wissenschaftsindikatoren (WEINGART/WINTERHAGER 1984) ausgewählt wurde – und nur ein Aspekt der Wissenschaft betrachtet wird – und weil die Publikationspraxis in der DDR spezifischen Bedingungen unterlag. Die Publikationsmöglichkeiten waren durch die politischen Vorgaben, die Begutachtungs- und Genehmigungsverfahren, die Mechanismen der Lenkung durch Zensur und Förderung (vgl. WIESNER 1991) und auch durch interne Hierarchien und Konkurrenzen bestimmt und beschränkt. Man weiß auch um die Differenzen zwischen publizierten Resultaten und Forschungsergebnissen und wissenschaftlichem Leistungspotential. So ist die These plausibel, daß die veröffentlichte Gestalt kein zuverlässiger Ausdruck der Wissenschaft sei.² Aber hier geht es nicht um die Forschungsleistungen der DDR-Pädagogik oder ihre wissenschaftlichen

2 LEPSIUS weist für die Soziologie auf diese Differenz hin (1990, S. 321).

Möglichkeiten und auch nicht um ihre Lehre und Ausbildungsfunktion, sondern um die Pädagogik, die sich für die Öffentlichkeit präsentiert und auf sie Einfluß nimmt und durch diese wahrnehmbar und rezipierbar ist.

Die *Päd* (und *PädS*) sind meines Wissens inhaltsanalytisch noch nicht ausgewertet worden, G. NEUNERS Interpretation der Themen der *Päd* vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Entwicklung der DDR anläßlich des 40jährigen Bestehens der *Päd* verfolgt allein das Ziel, ihren „Beitrag zur Herausbildung und Verbreitung der marxistisch-leninistischen Pädagogik in der DDR“ (7/8/86) darzulegen. Sie gibt von daher einen aspektbezogenen Überblick, aber genügt den methodischen Standards empirischer Forschung in keiner Weise. Auf eine quantitative Analyse älterer Jahrgänge kann hier nicht zurückgegriffen werden, für die vergleichende Fragestellung scheint aber die Berücksichtigung der letzten Jahrgänge der *Päd* ausreichend.

2. Anspruch und Konzeptionen

Die *Päd*, 1946 gegründet und vom Jahrgang 1950 an das „Organ des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts“, des DPZI, hatte die Aufgabe, „die pädagogische Theorie so zu entwickeln, daß sie eine beständige Verbesserung der fortschrittlichen pädagogischen Praxis ermöglicht“ (1/50, S. 1). Seit 1959 führte die *Päd* den Untertitel „Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung“. Ab Heft 9/1970 wurde sie von der Akademie der pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW) herausgegeben.³

Die APW war seit ihrer Einrichtung am 15.9.1970 die zentrale Lenkungs- und Koordinierungsstelle der pädagogischen Wissenschaft in der DDR und führte, als „sozialistische Forschungsakademie“, selber einen Großteil pädagogischer Forschung durch. Sie hatte in ihrer Mittelstellung zwischen Ministerium und Hochschulen einerseits für die pädagogische Wissenschaft an Universitäten und Hochschulen Leit- und Orientierungsfunktion und war andererseits das ausschlaggebende Organ für die wissenschaftliche Beratung bildungspolitischer Entscheidungen.

Die APW gab auch noch seit September 1970 die *Pädagogische Forschung* heraus, die seit 1960 als „Wissenschaftliche Nachrichten des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts“ zum „Zwecke der Information und Orientierung auf dem gesamten Gebiet der pädagogischen Forschung“ der DDR (PF 1/60, S. 3) erschienen war und später dann von der „Abteilung Wissenschaft und vom Wissenschaftlichen Rat des Ministeriums für Volksbildung“ herausgegeben wurde.

Zwischen den Zeitschriften bestand die Arbeitsteilung, daß die *Pädagogische Forschung* sich eher auf Fragen pädagogischer Wissenschaft und Theorie konzentrierte, während die *Päd* schulpolitisch akzentuiert und schulpraktisch orientiert war. Die *Pädagogische Forschung* war „zentrales Publikationsorgan der APW für Beiträge zur Wissenschaftstheorie und zu Fragen der Planung, Leitung und Organisation der pädagogischen Forschung“ (PF 1/2/71, S. 3); die *Päd* diente der Präsentation der grundsätzlichen ideolo-

3 Der Vollständigkeit halber seien auch die Beihefte der *Päd* erwähnt, die von 1958–1980 theoretischen Fragen und empirischen Forschungen insbesondere der pädagogischen Psychologie gewidmet waren. Seit 1981 gab die *Päd* für die Direktoren und Schulfunktionäre *Beihefte für Leiter im Volksbildungswesen* heraus – nachdem bereits in den 60er Jahren unregelmäßig *Beilagen für die Weiterbildung der Direktoren und Schulleiter* erschienen waren. Mit dem Heft 4 des Jg. 10 (1990) stellten die Beihefte ihr Erscheinen ein. Neu auf dem Zeitschriftenmarkt und für den gleichen Adressatenkreis bestimmt ist die *Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung* ab Jg. 1 (1991) beim Luchterhand Verlag (vgl. *PädS* 11/90, S. 853).

gischen, gesellschaftlichen, schulpolitischen und pädagogischen Leitlinien und der schulpraktisch relevanten wissenschaftlichen Ergebnisse, um programmatisch zu orientieren, zu motivieren sowie Unterricht und Erziehung zu optimieren. Als „erstrangiges Anliegen der Zeitschrift“ war bestimmt, „die besten Ergebnisse der pädagogischen Wissenschaften und der fortgeschrittenen Praxis für die Aus- und Weiterbildung der Lehrer zu vermitteln“ (NEUNER, 7/8/86, S. 620). Und indem die *Päd* nach Maßgabe der Weisungen von Partei, Ministerium und Akademie sowie des spezifischen Anspruchs, „für die Lehrer gut“ zu sein (KLEMM, 7/8/86, S. 628), Ort des „wissenschaftlichen Meinungsstreits“ und des „Erfahrungsaustauschs“ war, leistete sie – wie es in der akklamatorischen Erfolgshetorik dann heißt – ihren „Beitrag zur Herausbildung und Verbreitung der marxistisch-leninistischen Pädagogik in der DDR und zur Umsetzung der schulpolitischen Konzeption der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands“ (7/8/86, S. 604) und war „ein Spiegelbild der erfolgreichen Entwicklung“ des „sozialistischen Volksbildungswesens“ und der „marxistisch-leninistischen Pädagogik in der DDR“ (Neuner, 7/8/86, S. 606).

Nach der „Wende“ wurde das aus Mitgliedern der Akademie und Universitätsprofessoren zusammengesetzte Redaktionskollegium „im Interesse einer demokratischen Erneuerung“ (2/90, S. 175) aufgelöst, Chefredakteur blieb H. KROH. Im Oktober 1990 benannte sich die Zeitschrift in der Suche nach einem neuen Profil in *Pädagogik und Schulalltag* um und wird nun mit wiederum verkleinerter Redaktion vom Luchterhand Verlag, der auch Teile des Verlags „Volk und Wissen“ übernahm, herausgeben. Ihr Titel formuliert den Anspruch, „für den Schulalltag“ „sowohl Erziehungswissenschaft und Pädagogik als auch jenes Feld praktikabler pädagogischer Ideen, Erkenntnisse, Anregungen und Handreichungen“ (10/90, S. 828) darzubieten und zu verbinden. Die *Päd* erschien monatlich – im Sommer mit einem Doppelheft 7/8 – mit einem Jahrgangsumfang von 992 Seiten; die *PädS* erscheint seit Heft 1/1991 zweimonatlich mit insgesamt 768 Seiten und außerdem in neuer Aufmachung, wie auch eine Reihe anderer pädagogischer Zeitschriften der DDR, die nun, nicht nur äußerlich umgestaltet und teils mit neuen Namen, den pädagogischen Publikationsmarkt erweitern und einen neuen Platz und ihren Erfolg suchen müssen.⁴

- 4 Die veränderten ökonomischen und politischen Bedingungen haben deutliche Wirkungen in dem alten Gefüge der pädagogischen Zeitschriften der DDR gehabt. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien einige Veränderungen dokumentiert (vgl. Anm. 2):

Pädagogische Forschung: Erscheinen 1990 eingestellt.

Vergleichende Pädagogik: hrsg. von der APW, erschienen von Jg. 1 (1965) bis 26 (1990), H. 3, zuletzt mit dem Untertitel „Deutsche Zeitschrift für internationale Bildungspolitik und Pädagogik“; beim Luchterhand Verlag erschien dann als letztes Heft noch das H. 1 (1991).

Berufsbildung: erschienen bis Jg. 44 (1990) beim VE Verlag Volk und Wissen, ab Jg. 45 (1991) beim Erhard Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit dem Klett-Verlag.

Ganztägige Bildung und Erziehung: erschienen 1963 bis 1989 beim VE Verlag Volk und Wissen, ersetzt durch *Hort heute. Fachzeitschrift für die Ganztags-erziehung*, ab Jg. 2 (1991) verlegt vom Luchterhand Verlag (zuerst mit dem Untertitel *Zeitschrift für die Ganztags-erziehung*, seit 1992 nur mit *Ganztags-erziehung*).

Das Hochschulwesen: 1953–1990 erschienen beim Deutschen Verlag der Wissenschaften, 1991 vereinigt mit *Hochschulausbildung. Zeitschrift für Hochschulforschung und Hochschuldidaktik* (gegründet 1982 von der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) und weitergeführt unter dem alten Namen beim Luchterhand Verlag).

Jugendhilfe: erschienen von Jg. 1/2 (1963/64) bei VE Verlag Volk und Wissen, ab H. 1 (1991) beim Luchterhand Verlag.

Neue Erziehung im Kindergarten: (von 1 (1948) bis 3 (1950) *Die Kindergärtnerin*, von 4 (1951) bis 7 (1954) *Neue Erziehung im Kindergarten und Heim*): erschienen bis 43 (1990) H. 7/8 beim VE Verlag Volk und Wissen, fortgeführt als *klein & groß*, von H. 9 (1990) bis H. 12 (1990) mit dem Untertitel *Fachmagazin für VorschulpädagogInnen und Eltern*, ab H. 1 (1991) beim Luchterhand Verlag, nun mit dem dem Untertitel *Erziehung im Vorschulalter*.

Polytechnische Bildung und Erziehung: erschienen von 1 (1959) bis 32 (1990) H. 6 beim VE Verlag Volk

3. Die Textgattungen

Neben den Abhandlungen finden sich in *Päd* und *PädS* regelmäßig Rezensionen und Berichte, auch Diskussionsbeiträge und -berichte, Dokumentationen und Interviews, Stellungnahmen, Briefe an die Redaktion und redaktionelle Texte an die Leser, insgesamt eine Vielfalt an Textgattungen. Einen ersten Überblick über die Verteilung der Textgattungen gibt Tabelle 1.1; eine systematische Übersicht und ein quantitativer Vergleich der Textgattungen ist durch die unterschiedlichen Zuordnungen der einzelnen Artikel zu den Rubriken von seiten der Zeitschriften allerdings etwas erschwert.

Tab. 1.1: Textgattungen der <i>Päd/PädS</i> ^a (Umfang und Anteil)							
	1985 n = 957	1986 n = 949	1987 n = 971	1988 n = 946	1989 n = 947	1990 n = 957	1991 n = 753
Abhandlungen	659 68,9%	469 49,4%	539 55,5%	602 63,6%	575 60,7%	777 81,2%	593 78,8%
Diskussionen/Meinungen/Standpunkte	80 8,4%	253 26,7%	217 22,3%	83 8,8%	176 18,6%	61 6,4%	29 3,9%
Dokumente/Mitteilungen	99 10,3%	101 10,6%	98 10,1%	151 16%	118 12,5%	64 6,7%	46 6,1%
Sammelrezensionen	41 4,3%	22 2,3%	31 3,2%	18 1,9%	8 0,9%	—	—
Einzelrezensionen	78 8,2%	104 11%	86 8,9%	92 9,7%	70 7,4%	55 5,7%	85 11,3%
a Angegeben ist der seitenmäßige Umfang und der daraus errechnete prozentuale Anteil, die Zahl der Seiten ist aufgerundet, die gesamte Seitenzahl weicht deshalb (und wegen der Nichtberücksichtigung von Autorenverzeichnissen, Abstracts, Werbeseiten, Jahresinhaltsverzeichnissen etc.) vom Gesamtumfang der Jahrgänge ab.							

Das Bild der *Päd* und *PädS* ist geprägt durch die Abhandlungen, die in unterschiedlicher Weise thematisch gebündelt wurden. Vor einer näheren Betrachtung der Themenbereiche der Abhandlungen sei noch ein kurzer Blick auf die anderen Textgattungen und die Verschiebung ihrer Anteile geworfen. Abhandlungen und die verschiedenen Arten von Diskussionsbeiträgen haben zusammen mehr als $\frac{3}{4}$ der Zeitschriftenjahrgänge in Anspruch genommen (mit Ausnahme von 1988), mit einem Anstieg auf über $\frac{4}{5}$ seit 1989. Demgegenüber ist der Anteil vom Dokumentations- und Berichtsteil nach 1989 stark abgesunken und der der Literaturberichte ist immer mehr zurückgegangen, ab 1990 wurde auf sie ganz verzichtet. Ist der Gesamtumfang der Rezensionen in den einzelnen Jahrgängen schwankend und ohne eindeutige Tendenz, so haben jedoch die Einzelbesprechungen bei der *PädS* im Vergleich zur *Päd* zugenommen, sowohl hinsichtlich der Zahl der besprochenen Bücher (vgl. Tabelle 1.2) als auch – weniger ausgeprägt – in bezug auf den Anteil des Rezensionsteils am Gesamtumfang. Die skizzierten Tendenzen gehen zurück auf konzeptionelle Änderungen.

und Wissen, fortgesetzt als *Arbeit und Technik in der Schule* ab Juli 1990 (H. 1), ab H. 11 (1991) beim Pädagogischen Zeitschriftenverlag.

Die Sonderschule: erschienen seit 1956 beim VE Verlag Volk und Wissen, ab H. 1 (1991) beim Luchterhand Verlag.

Die Unterstufe. Zeitschrift für sozialistische Bildung und Erziehung in den ersten vier Schuljahren: erschienen seit 1 (1954) beim VE Verlag Volk und Wissen, ab 38 (1991) H. 7/8 mit dem Untertitel *Zeitschrift für Grundschulunterricht*, fortgeführt ab 1992 als *Grundschulunterricht* vom Pädagogischen Zeitschriftenverlag.

Die Vermehrung der (jetzt kürzer gefaßten) Einzelbesprechungen in der *PädS* lassen sich als Versuch der Redaktion deuten, angesichts eines gegenüber alten DDR-Zeiten vervielfachten Literaturangebotes sowie eines erwarteten Bedürfnisses der Leserschaft der Informationspflicht unter dem Anspruch wissenschaftlicher Auseinandersetzung gerecht zu werden – auch wenn dieses Bemühen angesichts der Fülle wissenschaftlicher Neuererscheinungen (rein quantitativ betrachtet) aussichtsloser als früher ist und nur unzureichend gelingen kann.

Demgegenüber fehlt die Textgattung des Literaturberichts und der Sammelrezension neuerdings. Die *Päd* kannte sie als Berichterstattung über Zeitschriften der sozialistischen Bruderländer, zumeist über die „Sowjetskaja pedagogica“ und „Narodnoje obrasowanije“, wie auch über einige psychologische und pädagogische Zeitschriften der DDR. Mit der „Wende“ wird die Orientierung an der Sowjetpädagogik, deren „umfassende Verbreitung ... zu den profilbestimmenden Linien der Zeitschrift“ gezählt wurde und die als „wichtige Quelle für die Entwicklung unserer pädagogischen Theorie und Praxis“ festgeschrieben war (MEUMANN, 7/8/86, S. 626), obsolet, und dieser Abwendung fällt die Textgattung des Literaturberichts gleich mit zum Opfer.

Wie Abhandlungen und Rezensionen sind Berichte kontinuierlich in den Jahrgängen und Heften vertreten. Bis 1990 hieß dieser Zeitschriftenteil „Information aus Wissenschaft und Praxis“, seit dem Jahrgang 1991 „Berichte und Informationen“. Dem Berichtsteil von *Päd* und *PädS* zuzurechnen sind auch die aufgrund thematischer Zusammenhänge oder besonderer Bedeutung anderen Teilen subsumierten Texte, wie die vereinzelt historischen Quellentexte oder offizielle Mitteilungen, Erklärungen und Würdigungen.

Die deutliche Abnahme von Anzahl, Umfang und Anteil der Mitteilungen verweist auf ein neues Selbstverständnis der Zeitschrift und einen gewandelten Argumentationsbedarf. Denn es dürfte nicht weniger Mitteilenswertes geben, eher haben sich die Kriterien der Gewichtung verschoben, so daß Theorien, Argumentationen und Stellungnahmen Vorrang eingeräumt wird vor Berichten und Mitteilungen. Mit der deutschen Vereinigung und der Auflösung der APW hat die *Päd* ihre exklusive Rolle verloren und ist auch ihrer alten, richtungweisenden Chronistenpflicht enthoben, über das wissenschaftliche Leben im Staate zu berichten. Früher bestand der Anspruch, daß Lehrer, Direktoren und Schulfunktionäre an der wissenschaftlichen Entwicklung der Pädagogik teilhatten und daß sie sich deshalb für die aktuellen Fragestellungen, Probleme, Positionen und Ergebnisse wie auch für herausragende Ereignisse des wissenschaftlichen Betriebs interessierten; diesem Anspruch genügte die *Päd*, indem sie ausgiebig von Kongressen, Tagungen, Kolloquien, Konferenzen, Arbeitssitzungen, Beratungen und Ehrungen der APW und der Hochschulen berichtete. Demgegenüber konzentriert sich die *PädS* in ihrem Berichtsteil auf bildungspolitisch und schulpraktisch unmittelbar relevante Kongresse, Tagungen und Konferenzen, erweitert ihn gegenüber früher aber auch um Erklärungen und Stellungnahmen von wissenschaftlichen Vereinen und Kommissionen. Der Schwerpunkt ihrer Berichterstattung liegt geographisch bei den östlichen Bundesländern und ist in inhaltlicher Hinsicht die Bezugnahme auf die DDR-Geschichte bzw. die Situation in den neuen Bundesländern.

Eine eigene Rubrik „Diskussion“ dokumentiert Meinungsvielfalt und theoretische Auseinandersetzung, sei es, daß von Diskussionen berichtet wird, sei es, daß einzelne Diskussionsbeiträge veröffentlicht werden. Der mit „Diskussion“ betitelte Teil der *Päd* enthält einzelne Autorenbeiträge, die allein durch diese Subsumtion in ihrem Rang von den Beiträgen unterschieden werden. Da alles in der *Päd* Veröffentlichte umfangreiche Verfahren der Begutachtung und Genehmigung durchlaufen hatte, an denen bei schulpolitisch beson-

ders wichtigen oder brisanten Themen neben Redaktionskollegium und Präsidium auch die entsprechenden Abteilungen des Ministeriums für Volksbildung einbezogen waren, war der „wissenschaftliche Meinungsstreit“ und „Erfahrungsaustausch“ in der *Päd* beaufichtigt und gelenkt. Die Unterscheidung der Textgattungen steht insofern für Abstufungen zwischen der offiziellen Linie von Ministerium und APW und den erlaubten Varianten. Der Titel „Diskussion“ bot also einen zugelassenen Spielraum für tentative, neuere Positionen und alternative Argumentationen, die das Redaktionskollegium in die öffentliche Rezeption und Diskussion lancieren, aber vor einer definitiven Festlegung der gültigen Sichtweise nicht selbst verantworten wollte. Eine Betonung des Interesses an Mitarbeit und Auseinandersetzung (bzw. an deren Dokumentation) läßt sich vor der „Wende“ aus der im Jahrgang 1989 neuen Sparte „Stellungnahmen – Zuschriften – Anregungen“ herauslesen.

Unter den politisch festgeschriebenen, erstarrten Verhältnissen der späten DDR beschränkten sich öffentliche Diskussionen auf Fragen der praktischen Umsetzung oder der verbesserten Durchführung von Beschlüssen. Umfassende Diskussionen von Zielen, Inhalten, Bedingungen kamen erst mit der „Wende“ auf. So wurden die ein ganzes Heft einnehmenden „Thesen zur Geschichte der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule in der DDR“ (6/89) als „Diskussionsmaterial“ hingestellt. Aber daß es sich um einen für Diskussion und Revision offenen Text handelt, dementiert die Redaktion in ihrer Selbstkritik selbst (vgl. 1/90, S. 3). Hier wurden vielmehr Prämissen der Diskussion festgeschrieben. Dagegen waren unter den neuen Bedingungen dann die Auszüge „aus dem Diskussionsmaterial der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR zur Erneuerung der Schule“ (1/90, S. 5ff) der Versuch, durch eine theoretische Stellungnahme auf die nun entstehende, die Öffentlichkeit bewegende Diskussion um die Reform des Bildungswesens argumentativ Einfluß zu nehmen. Der neue Anspruch – „Offenheit und Öffentlichkeit der pädagogischen Diskussion“ – und das Ideal einer „Kultur des Streits und Dialogs“ (1/90, S. 3) sowie das (wieder-)erwachte öffentliche Interesse an Bildungs- und Schulfragen und an dem Streit um die richtige Schulorganisation und Pädagogik spiegeln sich im Jahrgang 1990 der *Päd* in den abgedruckten „Briefen an die Redaktion“, den Berichten von „Rundtischgesprächen“, den „aktuellen Interviews“. Hier stellt sich die Zeitschrift als Diskussionsforum zur Verfügung und nutzt andere Formen der Darstellung, ohne daß diese Textgattungen ihre Bedeutung behalten und längerfristig Bild und Struktur der Zeitschrift bestimmen können.

4. Die Themenbereiche

Auf die politischen und gesellschaftlichen Veränderungen muß die Zeitschrift mit Konzeptionsänderungen reagieren. Nachdem Konzept, formale Gestaltung und Erscheinungsbild der *Päd* über Jahre konstant waren, signalisieren die mehrfachen Änderungen die Suche nach einem neuen, angemessenen Selbstverständnis und einer entsprechenden neuen Rolle und sind Indizien für die Probleme bei den Neuorientierungen der DDR-Pädagogik. Dabei bleibt das Prinzip des Selbstverständnisses der Zeitschrift gleich. Hatte MARGOT HONECKERS Zielsetzung für die APW: „Für die Praxis forschen – aus der Praxis lernen“ gerade auch für die *Päd* gegolten, so geht es auch nach der Wende „um die Verwirklichung unseres Auftrags: Wissenschaft für die Praxis und Praxis für die Wissenschaft“ (1/90, S. 3). In dieser Praxisorientierung behält die Zeitschrift und die sich in ihr artikulierende DDR-Pädagogik ihre Identität. Unter den sich verändernden Bedingungen sind dann bereits die

thematischen Einteilungen von *Päd* und *PädS* aufschlußreich, über deren Kontinuität und Wechsel die Tabelle 1.2 informiert. Während die *PädS* alle Abhandlungen thematischen Schwerpunkten zuordnet, hat die *Päd* auf eine solche explizite thematische oder disziplinäre Einteilung aller Abhandlungen und eine durchgängige Zuordnung zu kontinuierlich bearbeiteten Themenbereichen verzichtet. Sie kannte als immer wiederkehrende Rubriken die „Skizzen zur Berliner Schulgeschichte“ und „Wegbereiter unserer Pädagogik“ für einige historische Abhandlungen sowie die „Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Praxis“ für die unmittelbar erfahrungs- und praxisbezogenen Beiträge.

Tab. 1.2: Textgattungen und Themenbereiche der <i>Päd/PädS</i> (nach den thematischen Einteilungen der <i>Päd/PädS</i>); Anzahl und Umfang ^a							
	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991
Beiträge (außerhalb ständiger Rubriken)	53 (504)	44 (414)	44 (424)	54 (521)	53 (548)	57 (377)	
„Pädagogik und Erziehungswissenschaft“ ^b							24 (222)
„Skizzen zur Berliner Schulgeschichte“			4 (39)	1 (10)			
„Wegbereiter unserer Pädagogik“	3 (30)	2 (22)	1 (9)	2 (19)			
„Was andere anders machen“ ^c						17 (110)	
„Lehrerbildung“ ^b							14 (102)
„Schulreform“ ^b							15 (103)
„Erfahrungen u. Erkenntnisse aus der Praxis“	12 (86)	1 (9)	10 (67)	11 (52)	4 (27)		
„Der Lehrer im pädagogischen Alltag“ ^d						44 (290)	15 (121)
„Psychologie für LehrerInnen“ ^e							6 (45)
„Konsultation“	4 (39)	2 (24)					
Diskussionsmaterial der APW				1 (7)	1 (89)	1 (14)	
Beiträge zur „Diskussion“	2 (19)	26 (228)	17 (154)	8 (58)	5 (41)		8 (22)
Gesprächs- und Diskussionsberichte ^f		1 (14)		5 (33)	3 (24)	4 (16)	1 (3)
„Empfehlungen“ (für die Weiterbildung)	2 (38)		2 (44)				
„Das aktuelle Interview“ ^g /Interviews		1 (7)				5 (16)	1 (7) ^h
„Stellungnahmen – Zuschriften ...“					10 (34)		
„Briefe an unsere Redaktion“ ⁱ						20 (27)	

	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991
„Unser Wort“	6 (23)	4 (18)	5 (19)	5 (18)	3 (12)	1 ^j (4)	
Historische Quellen und Dokumentation ^k	2 (6)	3 (10)	4 (4)	8 (17)	5 (16)	3 (8)	1 (12)
„Information aus Wissenschaft und Praxis“	32 (93)	28 (77)	32 (94)	39 (101)	26 (78)	16 (40)	
„Berichte und Informationen“							23 (31)
„Buchbesprechungen“	28 (78)	41 (104)	28 (86)	33 (92)	25 (70)	21 (55)	69 (85)
„Blick in andere Zeitschriften“	9 (41)	5 (22)	6 (31)	5 (18)	3 (8)		

a Angegeben sind die Anzahl der Artikel und ihr seitenmäßiger Umfang, die Zahl der Seiten ist jeweils aufgerundet.

b Ab 1/91.

c Ab 4/90, die nachträgliche Zuordnung von Artikeln der Hefte 1/90–3/90 aus anderen Rubriken (vgl. 4/90, S. 330) ist hier nicht berücksichtigt.

d Ab 1/90.

e Ab 3/91.

f Im Unterschied zu Diskussionsbeiträgen eines Autors, die in der *Päd/PädS* unter „Diskussion“ eingeordnet sind, sind in dieser Rubrik Berichte über Diskussionen oder redaktionell bearbeitete Auszüge von Diskussionsbeiträgen – aus unterschiedlichen Rubriken der *Päd/PädS* – zusammengestellt.

g Eigenständige Rubrik von 3/90 bis 10/90.

h In 6/91 unter Rubrik „Schulreform“ abgedruckt.

i Von 1/90 bis 12/90.

j Hier zugeordnet wurde aus Heft 1/90 der Artikel der Rubrik „Für unsere Sache“. Die jeweils halbsseitige „Vorbemerkung“ aus den Heften 1/91 bis 4/91 ist nicht angeführt.

k Neben historischen Quellentexten sind hier offizielle und redaktionelle Mitteilungen, Erklärungen und Würdigungen zusammengestellt.

Eine Subsumtion von Abhandlungen unter einen Titel in den einzelnen Heften und im Jahresinhaltsverzeichnis und damit die besondere Hervorhebung dieser Beiträge erfolgte nur bei wenigen Themen – so bei den „Thesen zur Schulgeschichte der DDR“ (6/89), der „Ökonomie und Planung des Bildungswesens in der intensiv erweiterten Reproduktion der Volkswirtschaft“ (7/8/88) und der Diskussion der „Ratschläge“ (11/85, 4/87, 5/89) – oder bei besonderen Anlässen von Abhandlungen bzw. Referaten wie z.B. den Pädagogischen Kongressen (7/8/89), Konferenzen des Ministeriums (1/86), Kolloquien und Plenartagungen der APW (7/8/86, 2/87, 6/88, 1–3/89) oder Gedenktagen wie der Oktoberrevolution (1/88), MAKARENKOS 100. Geburtstag (3/88, 6/88, 10/88) oder SUCHOMLINSKIS 70. Geburtstag (9/88, 10/88, 12/88). Mit der Wende und dem Ende der DDR ändert sich der Stellenwert der Gedenktage und entfallen die genannten besonderen Anlässe. Die *Päd* rückt nun (mit Ausnahmen von H. 1/90) die Hauptbeiträge nicht mehr unter einen speziellen Titel, selbst den 200. Geburtstag DIESTERWEGS nicht, der Anlaß für ein ganzes Heft war (9/90).

Ein weiteres Indiz für die neue Orientierung der DDR-Pädagogik ist der Wegfall der Rubriken „Skizzen zur Berliner Schulgeschichte“ und „Wegbereiter unserer Pädagogik“ seit 1989, mit dem der Verzicht auf Stiftung und Pflege einer eigenen Tradition dokumentiert wird. Andererseits wird in Heft 4/90 die Sparte „Was andere anders machen“ neu eingeführt, der rückblickend Artikel aus den Heften 1–3/90 zugeschrieben werden (4/90, S. 330). Hier äußert sich das Interesse an alternativen Modellen von Schule und Bildungs-

system angesichts der allgemein akzeptierten Notwendigkeit einer Schulreform in der DDR.

Die Aufbruchsstimmung und der Wille zur Erneuerung und Demokratisierung der DDR bestimmen jetzt auch die *Päd.* Die Beiträge des Heftes 11/89 stammen noch aus der Zeit vor der Wende, die ersten Artikel einer „gewendeten“ DDR-Pädagogik erscheinen in 12/89. Sie fordern ein Überdenken und eine Erneuerung der Schule und Pädagogik der DDR durch eine jetzt möglich scheinende Verwirklichung der pädagogischen Ansprüche, die bislang immer nur Rhetorik waren. Der Jahrgang 1990 bringt dann im Januar ein Heft mit dem Thema, das die Zeitschrift in den nächsten Monaten bestimmen wird, die „Erneuerung des Bildungswesens in der DDR“ (1/90). Die Beiträge thematisieren (für Teilbereiche) eine neue pädagogische Praxis, die sie als unmittelbar durchführbare und wünschenswerte Alternative vorstellen. Der vorherrschende Argumentationsmodus ist normativ-programmatisch, die vielfältigen Verbesserungs- und Reformvorschläge setzen die Notwendigkeit der Erneuerung und den Konsens darüber sowie die Realisierbarkeit schlicht voraus. Explizite Reflexion und Versuche der argumentativen Kritik oder Erklärung der Schule und Pädagogik der DDR sind die Ausnahmen. Die pädagogischen Denkmuster – so ließe sich als These formulieren – bleiben in dieser Umbruchphase erhalten, während die Referenzen sich ändern. Im Laufe des Jahres werden dann häufiger wieder andere Themen bearbeitet, Begabung (3, 6 u. 11/90), Selbstbild und -einschätzung der Schüler (3 u. 6/90), selbstbestimmtes Lernen (2 u. 10/90), schülerorientierter Unterricht (7/8/90), Lehrerverhalten (3/90) u.a.m. Aktuelle Probleme (Rechtsradikalismus (4/90), Analphabetismus (4. u. 6/90)) werden kritisch auf die Schule der DDR bezogen. Die Aufarbeitung der DDR-Pädagogik rückt jetzt in den Mittelpunkt (7/8, 11, 12/90). Es beginnt die „Renaissance der Reformpädagogik“ (10/90; vgl. 5, 6, 7/8, 11, 12/90), insofern man sich in der Suche nach unbelasteten pädagogischen Vorbildern auf das „pädagogische Erbe“ (6/90) besinnt.

Ab 1/91 zeigt sich die *PädS* mit einer neuen Systematik ihrer Beiträge. Bereits früher behandelte und für die *Päd* nicht neuen Themen sollen nun offensichtlich kontinuierlich bearbeitet werden: in „Pädagogik und Erziehungswissenschaft“ theoretische, historische und disziplinäre Fragen, unter „Lehrerbildung“ die Aufgabe der Lehreraus- und -weiterbildung – für die es früher u.a. die „Konsultationen“ und „Empfehlungen“ gab –, unter „Schulreform“ die Bearbeitung der unerledigten oder anders realisierten als in der *Päd* nach der „Wende“ für kurze Zeit diskutierten Schulreform.

Hatte sich die spezifische Praxisorientierung in der *Päd* konzeptionell so niedergeschlagen, daß es neben den theoretischen Beiträgen, die selbst dieser Zielsetzung verpflichtet waren, eine eigene Rubrik „Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Praxis“ gab, in der fast ausschließlich Lehrer publizierten, so wird ab 1/90 der Themenbereich „Der Lehrer im pädagogischen Alltag“ eingeführt. Ab 3/91 wird dieses Problemfeld weiter ausdifferenziert durch „Psychologie für LehrerInnen“, wodurch der Anspruch der wissenschaftlichen Hilfestellung und Beratung bei den unmittelbaren Handlungsproblemen von Unterricht und Erziehung unterstrichen wird.

5. Die Autoren

Der Blick auf die Autoren, ihre Herkunft und Profession zeigt am deutlichsten die Wirkungen der politischen Veränderungen. Die unterschiedliche regionale Herkunft, institutionelle Verankerung oder der akademische Rang von Autoren von Artikeln aus einer Zeitschrift

sagt zunächst zwar nichts aus über die Qualität ihrer Texte, die Gültigkeit ihrer Argumentation oder die Wahrheit ihrer Aussagen, die unabhängig von den sozialen Bedingungen und Ursprüngen zu beurteilen sind. Auch wissenschaftliche Kommunikation oder Dialoge lassen sich von ihren Prinzipien aus unabhängig von staatlichen, institutionellen oder sozialen Unterschieden der Akteure denken. Als Indikatoren verwendbar und sinnvoll sind diese Aspekte nur in Wissenschaftssystemen oder gesellschaftlichen Kontexten, in denen ihnen Bedeutung zugeschrieben wird und sie in unterschiedlicher Weise als Beurteilungskriterien mit praktischen Folgen gelten.

An den Autoren der wichtigsten pädagogischen Zeitschrift der DDR zeigt sich die Abschottung der DDR-Pädagogik in den Jahren vor der „Wende“ und ihre danach einsetzenden Öffnung, ein keineswegs unerwartetes Resultat, überraschend allenfalls die Eindeutigkeit der Daten. In den analysierten Jahrgängen der *Päd* schrieben fast ausschließlich Autoren der DDR, Beiträge aus dem sozialistischen Ausland waren die Ausnahme (vgl. Tabelle 2.1). Nach der Wende konnten dann auch Pädagogen und Erziehungswissenschaftler aus der Bundesrepublik und vereinzelt aus Westeuropa in der *Päd* publizieren, mit steigender Tendenz. Die *PädS* präsentiert sich als Publikationsorgan für Autoren aus alten und neuen Bundesländern – mit einem deutlichen Schwergewicht auf Beiträgen aus und über die östlichen Bundesländer, wobei sich die im Vergleich viel höhere Zahl der ostdeutschen Autoren relativiert an dem Umfang ihrer Beiträge und der Häufigkeit von kollektiven Autorenschaften (vgl. Tabelle 2.2). Gemeinsame Artikel von west- und ostdeutschen Autoren bleiben die Ausnahme.

Tab. 2.1: Autoren der Beiträge^a

	DDR/ neue Bundesländer	Bundesrepublik/ alte Bundesländer	sonst.
1985	102	0	1
1986	99	0	4
1987	90	0	3
1988	93	0	2
1989	83	0	0
1990	139	19	1
1991	72	26	2

a Grundlage der Bestimmung von Herkunft und Profession der Autoren sind die Autorenverzeichnisse bzw. Adressenangaben der *Päd* und *PädS*. Mit „Beiträge“ sind alle Abhandlungen und die eigenständigen Diskussionsbeiträge gemeint.

Tab. 2.2: Umfang und Seitenanteil der Beiträge nach Herkunft der Autoren

	DDR/neue Bundesländer	BRD/alte Bundesländer	gemeinsame Beiträge	sonst.
1985	702 (98,2%)	0	0	13 (1,8%)
1986	673 (96,6%)	0	0	24 (3,4%)
1987	712 (96,6%)	0	0	25 (3,4%)
1988	648 (97,2%)	0	0	19 (2,8%)
1989	705 (100%)	0	0	0
1990	677 (85,6%)	108 (13,7%)	0	6 (0,8%)
1991	349 (56,7%)	217 (35,3%)	30 (4,9%)	19 (3,1%)

Die notwendige Kontinuität von Zeitschriften stützt sich nicht allein auf die Stetigkeit eines Konzepts, der Fragestellung und Bearbeitungsweisen oder der Themen, sondern auch auf Autoren, die sie mittragen und sie prägen. Die neuen gesellschaftlichen Bedingungen haben nicht nur zu konzeptionellen, redaktionellen und verlegerischen Veränderungen bei *Päd/PädS* geführt, sondern auch zu einer Auswechslung der Autoren. Bereits ein oberflächlicher Vergleich der Inhaltsverzeichnisse zeigt, daß eine Reihe der führenden Repräsentanten der DDR und der DDR-Pädagogik nach der „Wende“ nicht mehr publizieren, andererseits verweisen viele neue Namen im Jahrgang 1990 darauf, daß für andere Pädagogen der DDR ihnen bislang verschlossene Publikationsmöglichkeiten offenstehen. Von den 119 Autoren aus der DDR bzw. neuen Bundesländern, die 1990 in *Päd* oder *PädS* veröffentlichten, haben 45 auch in den Jahren 1985–89 publiziert (37,8%) und werden 1991 17 in der *PädS* schreiben (14,3%). Von den 48 Autoren aus der DDR bzw. den neuen Bundesländern, die 1991 in der *PädS* publizierten, haben 17 auch 1990 publiziert (35,4%), und ebenfalls 17 haben das bereits im Zeitraum 1985–89 (35,4%). Fragt man umgekehrt, wer von den Autoren der Jahrgänge 1985–1989 nach der „Wende“ noch in *Päd* oder *PädS* publizierten, so wird die Auswechslung der Autoren noch deutlicher: von diesen Autoren schreiben durchschnittlich 22% eines Jahrgangs auch im Jahr 1990 und 6,4% eines Jahrgangs noch im Jahr 1991.

Diese Befunde über eine weitgehende Auswechslung in der Autorenschaft finden ihre Bestätigung und Spezifizierung, wenn man nach der Profession und dem akademischen Status der Autoren fragt (vgl. Tabelle 2.3).

Tab. 2.3: Institutionelle Herkunft der Autoren										
	DDR/neue Bundesländer					BRD/alte Bundesländer				sonst.
	Pol.	APW ^a	Univ.	Schule	sonst.	Pol.	Univ.	Schule	sonst.	
1985	4 3,9%	57 55,3%	24 23,3%	11 10,7%	6 5,8%					1 1,0%
1986	8 7,8%	46 44,7%	34 33,0%	10 9,7%	1 0,9%					4 3,9%
1987	4 4,3%	43 46,2%	26 28,0%	13 14,0%	4 4,3%					3 3,2%
1988	4 4,2%	47 49,5%	32 33,7%	8 8,4%	2 2,1%					2 2,1%
1989	3 3,6%	45 54,2%	26 31,3%	9 10,8%	0 0%					0 0%
1990	3 1,9%	66 41,5%	56 35,2%	7 4,4%	7 4,4%	0 0%	14 8,8%	3 1,9%	2 1,3%	1 0,6%
1991	0 0%	24 24,0%	39 39,0%	2 2,0%	7 7,0%	2 2,0%	18 18,0%	1 1,0%	5 5,0%	2 2,0%
a APW und Akademien bzw. die Nachfolge-Institute der APW.										

Das Verhältnis von professionellen Wissenschaftlern und schreibenden Praktikern aus Schule, Bildungsadministration und anderen Einrichtungen bleibt über die Wende hinweg weitgehend gleich (wobei allerdings der Lehrer-Anteil leicht zurückgeht). Deutlich wird aus diesen Daten, daß mit dem Jahrgang 1991 die aus der (Ende 1990 aufgelösten) APW kommenden Autoren ihre quantitative Dominanz in der Autorenschaft verloren haben. Stellten sie in ihrer eigenen Zeitschrift in den letzten Jahren immer die Mehrzahl der Au-

toren, so geht bereits im Jahr 1990 ihr relativer Anteil zurück. Ihren Platz nehmen Autoren von Universitäten der alten Bundesländer ein. Zugleich schreiben auch mehr an den Hochschulen der DDR bzw. der neuen Bundesländer beschäftigte Autoren als früher. Dieser Austausch innerhalb der aus der DDR stammenden Autorenschaft zwischen (ehemaliger) APW und Universitäten wird durch einen Vergleich des Umfangs und Anteils ihrer Beiträge bestätigt (vgl. Tabelle 2.4).

Tab. 2.4: Umfang und Anteil der Beiträge nach institutioneller Herkunft (DDR/neue Bundesländer)

	ZK	APW ^a	APW u.a.	Univ.	Univ. u.a.	sonst.
1988	60 (9,2%)	260 (40%)	33 (5,1%)	228 (35,0%)	18 (2,8%)	51 (7,8%)
1989	58 (8,2%)	407 (57,5%)	15 (2,1%)	183 (25,8%)	7 (1,0%)	38 (5,4%)
1990	0	335 (49,5%)	0	287 (42,4%)	0	55 (8,1%)
1991	0	131 (37,5%)	31 (8,9%)	165 (47,3%)	0	22 (6,3%)

a APW und Akademien bzw. die Nachfolge-Institute der APW.

In bezug auf die Ablösung der Repräsentanten des alten Systems könnte man erwarten, daß jüngere Wissenschaftler die Gelegenheit der publizistischen Bewährung erhalten. Im Vergleich zu den Vorjahren läßt sich für die Jahre 1990 und 1991 der Eindruck einer breiteren Rekrutierung des wissenschaftlichen Nachwuchses gewinnen (vgl. Tabelle 2.5). So nimmt insbesondere die Zahl der Habilitierten absolut und relativ zu und überflügelt gemeinsam mit der Gruppe der promovierten Mitarbeiter von Hochschulen und Instituten die Professorenschaft.⁵ Allerdings ist zu bedenken, daß zu der Gruppe der Mitarbeiter auch die Wis-

Tab. 2.5: Akademischer Rang der Autoren (DDR/neue Bundesländer)

	APW/Univ.				nicht APW/Univ.
	Prof.	Doz./Dr.sc.	Dr.	sonst.	
1985	29 (28,4%)	24 (23,5%)	25 (24,5%)	3 (2,9%)	21 (20,5%)
1986	38 (38,4%)	17 (17,2%)	22 (22,2%)	3 (3,0%)	19 (19,2%)
1987	40 (44,4%)	10 (11,1%)	18 (20,0%)	1 (1,1%)	21 (23,3%)
1988	46 (49,5%)	15 (16,1%)	17 (18,3%)	1 (1,1%)	14 (15,1%)
1989	40 (48,2%)	14 (16,9%)	16 (19,3%)	1 (1,2%)	12 (14,5%)
1990	53 (38,1%)	34 (24,5%)	31 (22,3%)	4 (2,9%)	17 (12,2%)
1991	30 (41,7%)	20 (27,8%)	12 (16,7%)	1 (1,4%)	9 (12,5%)

5 Der Blick auf die Vergleichsjahrgänge 1985 und 1986 weist auf die Notwendigkeit weiterer stützender Indizien und Erklärungen hin, wenn man nicht den Befund als normal im Rahmen größerer Schwankungen einordnen will.

senschaftler „aus der 2. Reihe“, wie z.B. Oberassistenten, gehören, die bislang im Schatten von Professoren und Lehrstuhlinhabern gestanden hatten und nur wenig Publikationsmöglichkeiten in den zentralen Medien fanden.

In bezug auf ihre Autoren wahrt die Zeitschrift bei einem prinzipiellen Bruch mit vielen ihrer langjährigen, prominenten Autoren eine gewisse Kontinuität. Aber die Struktur der Autorenschaft hat sich geändert. Die Zeitschrift öffnet sich für westliche Autoren, mehr Wissenschaftler von den Hochschulen finden Publikationsmöglichkeiten, und wohl auch die jüngeren profitieren von der Auswechslung. So dominiert zwar nicht mehr das alte Establishment, aber die Erwartung, daß an ihrer Stelle sogleich andere, bislang unbekannte Autoren mit Artikeln hervortreten, findet wenig Bestätigung. Schließlich deuten die vielen Mehrfachautoren in den Jahrgängen 1990 und 1991 auf ein entstehendes neues, eigenes personelles Profil der *PädS* hin.

6. Referenzen und Stützungen

Die Wende der DDR-Pädagogik spiegelt sich in markanter Weise im Wandel der Referenzautoren der Beiträge aus *Päd* und *PädS* (vgl. Tabelle 3). Die Rangliste der meistzitierten Autoren der Jahrgänge 1988 und 1989 zeigt das erwartete Bild für die marxistisch-leninistische Staatspädagogik: Die politische Führung, die Klassiker des Marxismus-Leninismus und das Establishment der DDR-Pädagogik sind genauso vertreten wie die pädagogischen Klassiker, in deren Tradition die DDR-Pädagogik sich stellte: DIESTERWEG und MAKARENKO. Die programmatischen Artikel zur Gesellschafts-, Bildungs- und Schulpolitik in der *Päd* kommen ohne Zitate und Verweise auf die Grundsätze, Zielsetzungen und Weisungen der politischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Führungsorgane und Autoritäten so wenig aus wie erziehungstheoretische, fachdidaktische oder historische Beiträge. Konzentriert auf die Staatsschule, den Unterricht und einen alles detailliert vorschreibenden Lehrplan, werden pädagogische Probleme in der Form der Auslegung und Applikation des festgeschriebenen Lehrplans erörtert. So zeigt sich bei den unterschiedlichen Themen und den vielen Autoren von unterschiedlichen Disziplinen und pädagogischen Teildisziplinen in der Vielzahl der Zitationen⁶ quantitativ eine eindeutige Dominanz, sowohl bei den Referenzautoren als auch bei den einzelnen Schriften. „Lehrplanwerk und Allgemeinbildung“ (von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von G. NEUNER herausgegeben) ist das meistzitierte Buch in diesen Jahren (1988 mit 34 Nennungen, 1989 deren 21), noch vor ERICH HONECKERS „Bericht des Zentralkomitees der SED an den XI. Parteitag der SED“ (1988 16 Zitationen, 1989 19) und MARGOT HONECKERS „Die Schulpolitik der SED und die wachsenden Anforderungen an die Lehrer und die Lehrerbildung“ (1988 18 Zitate) bzw. „Unser sozialistisches Bildungssystem – Wandlungen, Erfolge, neue Horizonte“ (in H. 7/8/89 veröffentlicht und 1989 bereits 17 Verweise).

6 1988 : N = 1186, 1989 : N = 987.

Tab. 3: Die meistzitierten Autoren der Päd und PädS (1988–1991); gewichtete Rangliste auf der Grundlage der Zitarnachweise in den Anmerkungen und Literaturverzeichnissen^a

1988	1989	1990	1991
1. G. Neuner 66/78	1. M. Honecker 44	1. F.A.W. Diesterweg 39/120	A.S. Makarenko 10/45
2. M. Honecker 50	2. G. Neuner 40	2. G. Neuner 16/18	1. W. Nahrstedt 10/11
3. K. Marx 28/29	3. D. Kirchhöfer 37/41	2. K.-H. Günther 16	3. M. Bönsch 8
3. E. Honecker 28	4. E. Honecker 33	4. E. Fuhrmann 11/12	3. J. Lompscher 8
5. A.S. Makarenko 25/97	5. K. Marx 16	4. A. Pehncke 11/12	3. W.A. Suchomlinski 8/11
6. H. Weck 19	5. H. Weck 16	6. E. Drefenstedt 10	6. G. Uhlig 7/8
7. W.A. Suchomlinski 16/36	7. E. Drefenstedt 12	6. G. Hohendorf 10	7. R. Block 6
7. D. Kirchhöfer 16	7. H. Leutert 12	6. L. Klingberg 10	7. F.A.W. Diesterweg 6/24
9. E. Drefenstedt 15	9. H. Drewelow 11	6. H.-J. König 10	7. L. Dummer-Smoch 6
10. E. Fuhrmann 12/13	10. F. Engels 10	6. E. Meumann 10/14	7. H. Heckhausen 6
10. E. Hahn 12	11. U. Drews 9	6. K. Marx 10	7. P. Petersen 6
10. S.L. Rubinstein 12	11. E. Fuhrmann 9	12. M. Gorbatschow 9	7. P.M. Roeder 6/15
13. F.A.W. Diesterweg 11/80	11. K. Hager 9	12. W. Klafki 9/10	7. J. Schlömerkemper 6
13. G. Fuchs 11/12	11. E. Hahn 9	12. Ch. Löst 9	7. R. Steiner 6/9
13. K. Hager 11	11. H.-J. König 9	12. W.A. Suchomlinski 9/11	7. E. Weniger 6/37
16. M. Berge 10	11. A.S. Makarenko 9	16. H. Rupp 8	
16. K.-H. Günther 10	17. K.-H. Hunneshagen 8	16. H. Weck 8	
16. K.-H. Walter 10	17. A. Kossakowski 8/19	18. K.R. Bach 7/11	
19. A. Kossakowski 9	17. J. Lompscher 8/19	18. F. Engels 7	
19. W.I. Lenin 9	17. G. Neubert 8/12	18. M. Montessori 7/14	
19. J. Lompscher 9	17. H. Stolz 8	18. G. Rist 7	
22. H. Babing 8	17. L. Villain 8/13	18. P. Schneider 7/8	
22. F. Engels 8	23. A. Klaus 7	18. Ch. Uhlig 7/9	
22. L. Klingberg 8	23. L. Klingberg 7	18. M. Weissbecker 7	
22. E. Mannschatz 8	23. W.I. Lenin 7		
	23. H.-G. Mehlhorn 7		
	23. G. Scholz 7		

a Die Gewichtung besteht in der Begrenzung auf max. 5 Nennungen in den Zitarnachweisen eines Aufsatzes, um einerseits die mehrfache Zitation (verschiedener Texte) eines Autors in einem Aufsatz zu dokumentieren, um aber andererseits eine Verzerrung der Rangliste durch übermäßige Häufungen von Nachweisen in einzelnen historischen und exegetischen Texten sowie von exzessiven Selbstzitationen zu vermeiden. Die gewichtete Kennziffer ist in diesen Fällen kursiv vor die absolute Häufigkeit gesetzt. Grundlage der Auszählung waren die Zitarnachweise in den Anmerkungen von Abhandlungen, Diskussionsbeiträgen und Stellungnahmen, bei einfachen Literaturlisten oder entsprechenden Hinweisen wurden die Zitarnachweise in den Texten hinzugezogen. Werke von Autorenkollektiven wurden, sofern sie mit einem Leiter ausgewiesen wurden, unter dem Namen des Leiters mitgezählt.

An der Liste der Referenzautoren der Argumentationen bestätigt sich die Diagnose eines hermetischen Diskurses der DDR-Pädagogik. Die Diskussion ist nicht disziplinär selbstbezüglich, denn es schreiben in der Päd Psychologen, Mediziner, Techniker, Philosophen sowie Gesellschaftstheoretiker und Politiker, und es werden Texte aus diesen Disziplinen zitiert. Sie bewegt sich vielmehr selbstreferentiell in dem Rahmen der vorgegebenen Weltanschauung, der Aufgabenstellungen von Politik und Schule der DDR wie auch ihrer eigenen Literatur und fortgeschriebenen Theorieprobleme. Die sowjetische Pädagogik und Psychologie ist eher singulär als kontinuierlich präsent und ihre Zitation nur in Teilgebiete-

ten obligatorisch. Stützungen für die eigenen Argumentationen werden fast ausschließlich in Positionen, Fragestellungen und Forschungsergebnissen aus der DDR gesucht. Sieht man von programmatischen Grundsatzartikeln und speziellen Arbeiten der historischen Pädagogik ab, so spielen selbst die Klassiker eine marginale Rolle. Literatur aus dem Westen ist vielleicht zur Kenntnis genommen worden, zitiert wird sie selten. Sieht man von der spezialisierten Auseinandersetzung mit der Bildungspolitik und Pädagogik des kapitalistischen Auslands (HOFMANN 1/89) – die in der *Vergleichenden Pädagogik* und nicht in der *Päd* ihren Ort hatte – und der Beschäftigung mit fortschrittlichen politischen Pädagogen aus der Bundesrepublik (UHLIG 2/89) ab, so kann man vor der „Wende“ angesichts der Zitationen in der *Päd* von einer Rezeption oder auch nur formellen Bezugnahme nicht sprechen (1988 13 Hinweise auf Autoren der Bundesrepublik (ca. 1,1%), 1989 12 (ca. 1,2%)).⁷

Mit der politischen Wende ändern sich die Orientierungen und Referenzen. Der Bezug auf die bis dato auch für Wissenschaft und Pädagogik maßgeblichen politischen Autoritäten und deren Reden und Schriften entfällt. M. und E. HONECKER, HAHN, HAGER u.a. werden nicht einfach weniger als andere, sondern gar nicht mehr zitiert.⁸ Dafür weist die Zitationsanalyse für die Nachwendezeit (und zwar nur für 1990) auf GORBATSCHOW und seine damals selbst in pädagogischen Diskussionen beachtete historische Bedeutung hin.

Nach der Wende stützen sich die Argumentationen vor allem auf pädagogische Werke aus der DDR, einerseits sind die Standardwerke der DDR-Pädagogik noch Bezugspunkte der Diskussion, andererseits finden sich nun häufig Hinweise auf unveröffentlichte Forschungsergebnisse und interne Diskussionspapiere. Vereinzelt und allmählich beginnt die Rezeption und argumentative Verwendung pädagogischer Literatur aus der Bundesrepublik. Befreit von alten Ritualen der Selbstlegitimation und von zu Floskeln erstarrten tradierten Argumentationsfiguren scheint sich die DDR-Pädagogik in dieser Phase auf ihre Forschungsergebnisse und eigenen wissenschaftlichen Leistungen zu besinnen.

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit den Klassikern favorisiert weiterhin DIESTERWEG (Heft 9/1990 zum 200. Geburtstag) und MAKARENKO, auf MARX (und auch ENGELS) wird noch Bezug genommen, vereinzelt auf LENIN und selten (wie auch schon zuvor) auf ZETKIN und KRUPSKAJA – aber wie in der Vor- auch in der Nachwendezeit kein KANT und HERBART, kein SCHLEIERMACHER und DILTHEY. Die neuen Referenzen der (kontroversen) Diskussion sind R. STEINER und P. PETERSEN, M. MONTESSORI und C. FREINET.⁹ Ihnen gilt jetzt das schulreformerische Interesse, und nun beginnt auch die Diskussion um das reformpädagogische Erbe der DDR.

Ein wiederum anderes Bild zeigt die Zitationsanalyse für 1991:¹⁰ eine breite Streuung, wenig eindeutige Prioritäten, kaum gemeinsame Referenzen. Das Bild der sich hier präsentierenden Pädagogik ist heterogen und diffus. Von einem einheitlichen und eindeutigen Referenzrahmen einer vereinten Pädagogik aus Ost und West läßt sich angesichts der Daten nicht sprechen. Die Pluralität individueller Argumentationen und Stützungen und die Heterogenität der pädagogischen Teildisziplinen, die jetzt in die *PädS* Eingang gefunden ha-

⁷ Ohne die Verweise der Beiträge von HOFMANN (1/89) und UHLIG (2/89).

⁸ Unter den zitierten Autoren von 1990 findet sich M. HONECKER noch einmal.

⁹ P. PETERSEN: 1990 18 Nennungen bzw. 1991 6, R. STEINER 1991 9, M. MONTESSORI 1990 14 und C. FREINET 1990 9.

¹⁰ Die Liste der meistzitierten Autoren ist nicht nur gegenüber den Jahrgängen zuvor deutlich verändert, sondern auch von denen anderer pädagogischer Zeitschriften unterschieden, wie ein oberflächlicher Vergleich z.B. mit dem Personenregister im Jahresinhaltsverzeichnis der *ZfPäd* bereits zeigt.

ben, tragen sicherlich dazu bei, dieses Bild zu erzeugen. Aber hier handelt es sich auch um das Zusammentreffen zweier Diskurse in einer spezifischen historischen Konstellation.

Betrachtet man die Rezeptionen nach dem Gesichtspunkt der Staatlichkeit, so zeigt sich in den Präferenzen der Zitationen quantitativ sehr deutlich der staatliche Horizont wissenschaftlichen Argumentierens und die bekannte Struktur des Systemgegensatzes. Der auffallend hohe und überraschend ähnliche Anteil der Bezugnahme auf historische Dokumente oder Klassiker aus Deutschland vor 1945 läßt sich als Übereinstimmung in der Denkform oder Argumentationsweise (bzw. der Berücksichtigung pädagogisch-historischer Abhandlungen) interpretieren, denn er ist nicht Ausdruck einer gemeinsamen Denk- oder Wissenschaftstradition. Es verbergen sich vielmehr hinter diesen Zahlen eine Vielzahl unterschiedlicher Referenzen und keine signifikanten Gemeinsamkeiten – sieht man von DIESTERWEG und MAKARENKO ab, die von Autoren aus Ost und West thematisiert wurden.

Bemerkenswert ist das wechselseitige Rezeptionsverhalten, das verdeutlicht, wie sehr sich unterschiedliche wissenschaftspolitische Erfolgsbedingungen für zwei Wissenschaftstraditionen auswirken (vgl. Tabellen 4.1 und 4.2). Nach Jahren der Abschottung zeichnet sich auf seiten der Autoren, die früher an DDR-Hochschulen und -Akademien tätig waren, eine zunehmende Rezeption westdeutscher Literatur ab. Die ehemaligen Theoretiker der Pädagogik und Schule der DDR haben sich von ihren früheren Autoritäten abgewendet und orientieren sich neu. Demgegenüber rezipieren die Autoren aus den alten Bundesländern die DDR-Pädagogik nicht oder nur vereinzelt. Nur spärliche Verweise auf pädagogische Literatur der DDR deuten darauf hin, daß diese zumeist weder rezipiert und für die eigene Argumentation gebraucht wird noch Gegenstand einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung ist, denn die Anregung durch Thesen anderer und die Übernahme von Gedanken oder Ergebnissen schlagen sich nach den üblichen akademischen Gepflogenheiten genauso in Zitationen nieder wie eine argumentative Kritik. Aber die DDR-Pädagogik scheint für ihre Themen irrelevant bzw. einer inhaltlichen Rezeption und kritischen Analyse nicht würdig zu sein.

Tab. 4.1: Rezeptionen von West und Ost; Zitationen nach der Herkunft der Autoren (1990)		
Herkunft der zitierten Texte \ Herkunft der zitierenden Autoren	DDR/ neue Bundesländer N = 1264	Bundesrepublik/ alte Bundesländer N = 292
DDR	606 47,9%	26 8,9%
Bundesrepublik	211 16,7%	162 55,5%
Klassiker/Dokumente (Deutschland vor 1945)	307 ^a 24,3%	70 ^b 24%
SU u. Osteuropa	60 4,8%	0
USA u. Westeuropa	42 3,3%	34 11,6%
sonstige	38 3%	0
a Davon sind allein 196 von und über Diesterweg.		
b Davon sind 39 von und über Diesterweg.		

Tab. 4.2: Rezeptionen von West und Ost; Zitationen nach der Herkunft der Autoren (1991)				
Herkunft der zitierten Texte \ Herkunft der zitierenden Autoren	neue Bundesländer N = 717	alte Bundesländer N = 438	alte und neue Bundesländer N = 15	andere Staaten N = 35
DDR	298 41,6%	12 2,7%	6 40%	4 11,4%
Bundesrepublik	194 27%	255 58,2%	7 46,7%	20 57,1%
Klassiker/Dokumente (Deutschland vor 1945)	165 23%	101 23,1%	0	3 8,6%
SU u. Osteuropa	45 6,3%	0	0	0
USA u. Westeuropa	15 2,1%	70 16%	1 6,7%	8 22,9%
sonstige	0	0	1 6,7%	0

7. Resümee

Eine quantitative Inhaltsanalyse von Zeitschriften kann die Auswirkungen konzeptioneller Änderungen in den veränderten Relationen von Textgattungen und Themenbereichen ausweisen; sie kann die Resultate einer Vielzahl von Entscheidungen der an Publikationen Beteiligten in Veränderungen in der Struktur der Autorenschaft darstellen; sie kann die Struktur einer disziplinären Kommunikation im Rezeptionsverhalten und in Reputationshierarchien verdeutlichen. Die Wende der DDR-Pädagogik dokumentiert sich anhand des pädagogischen Diskurses in der *Päd* und *PädS*: die Öffnung für neue Autoren und Themen, für weitere pädagogische Teildisziplinen und alternative pädagogische Modelle, die Auswechslung des Personals mit Ende und Beginn von Karrieren, die Neu- und Umorientierung der Autoren. Eine quantitative Inhaltsanalyse kann mit ihren einfachen Mitteln sogar brisante Sachverhalte aufzeigen, wie die ausgebliebene oder selten erfolgende Rezeption und Auseinandersetzung mit der DDR-Pädagogik durch die westlichen Autoren.

In dieser Weise bestätigt und vervollständigt die Inhaltsanalyse der ehemals zentralen pädagogischen Zeitschrift der DDR Erfahrungen und Analysen des institutionellen Umbruchs des Bildungs- und Wissenschaftssystems, in deren Kontext sie allein eine Bedeutung gewinnt. Zugleich verweist sie auf die Notwendigkeit ihrer Konkretisierung, Prüfung und Fortführung in einer qualitativ-hermeneutischen Analyse der Texte und der Zeitschrift.

Wie die DDR-Pädagogik, wie ihre Positionen, Argumentationsmuster und Ergebnisse tradiert und diskutiert werden, wie die Vergangenheit aufgearbeitet wird und welche Bildungsprozesse initiiert werden, das ist Thema einer inhaltlichen Analyse. Empirische Verfahren können allgemeine Resultate und Wirkungen von Prozessen und Entscheidungen konstatieren und so dazu beitragen, die Bedingungen von Lern- und Bildungsprozessen zu klären.

Quellen

- Pädagogik (hrsg. v. der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR seit H. 9/70, vorher hrsg. vom Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut). Jg. 1 (1946) – Jg. 45 (1990), H. 10 (im Text abgekürzt als „Päd“, zitiert nur mit Heftnummer und Jahr).
- Pädagogik und Schulalltag, Jg. 45 (1990), H. 11 – Jg. 46 (1991), H. 12 (im Text abgekürzt als „PädS“, zitiert nur mit Heftnummer und Jahr).
- Pädagogische Forschung (hrsg. v. der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR seit H. 9/70, vorher hrsg. vom Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut). Jg. 1 (1960) – Jg. 31 (1990) (im Text abgekürzt als „PF“).

Literatur

- BAUMERT, J./ROEDER, P. M.: Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen – Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S.73–97(a).
- BAUMERT, J./ROEDER, P. M.: Zur personellen Situation der Erziehungswissenschaften an den Wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. In: Erziehungswissenschaft 1 (1990) S. 7–43(b).
- BOS, W./TARNAI, C. (Hrsg.): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster/New York 1989.
- CLOER, E.: Pädagogische Wissenschaft und Allgemeine Pädagogik in der DDR. Anmerkungen zur aktuellen Lage und Diskussion. In: Vergleichende Bildungsforschung: DDR, Osteuropa und vergleichende Perspektiven. Festschrift für Oskar Anweiler zum 60. Geburtstag (hrsg. v. B. Dilger u.a.). Berlin 1986, S. 219–236.
- DIEDERICH, J.: Die Landschulreform im Spiegel pädagogischer Zeitschriften. Weinheim 1967.
- HAUENSCHILD, H.: Die Lehrgestalt der deutschen Erziehungswissenschaft 1945–1985. Eine Analyse am Beispiel der Universität Göttingen. Magisterarbeit Göttingen 1990.
- HELM, L./TENORTH, H.-E./HORN, K.-P./KEINER, E.: Autonomie und Heteronomie. Erziehungswissenschaft im historischen Prozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 29–49.
- HERRLITZ, H.-G.: Die Restauration der deutschen Erziehungswissenschaft nach 1945 im Ost-West-Vergleich. In: Die Deutsche Schule 80 (1988), S. 4–18.
- HUBER, G. L./MANDL, H. (Hrsg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim 1982.
- KEINER, E./SCHRIEWER, J.: Fach oder Disziplin. Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 99–119.
- KREKEL-EIBEN, E.: Soziologische Wissenschaftsgemeinschaften. Ein struktureller Vergleich am Beispiel der Fachpublikationen der Bundesrepublik Deutschland und den USA. Wiesbaden 1990.
- KUCKARTZ, U./LENZEN, D.: Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 865–877.
- LEPSIUS, M. R.: Zur Lage der Soziologie an den Universitäten der DDR. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 42 (1990), S. 313–323.
- LÜSCHEN, G.: Die Entwicklung der deutschen Soziologie in ihrem Fachschrifttum. Perioden, Sachgebiete und Methoden seit 1945. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 21 (1979), S. 169–192.
- MACKE, G.: Disziplininformierung als Differenzierung und Spezialisierung. Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 51–72.
- MENCK, P.: Anmerkungen zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In: Pädagogik und Schulalltag 46 (1991), S. 20–32.
- NUSSBAUM, A./FEGER, H.: Analyse des deutschsprachigen psychologischen Zeitschriftensystems. In: Psychologische Rundschau 29 (1978), S. 91–112.
- PETRAT, G.: Schulerziehung. Ihre Sozialgeschichte in Deutschland 1759–1850. München 1979.
- PETZOLD, M.: Thementrends in der Zeitschrift „Psychologie in Erziehung und Unterricht“. Ein quantitative Inhaltsanalyse der Jahrgänge 1973–1982. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 30 (1983), S. 1–6.
- TENORTH, H.-E.: Transformationen der Pädagogik. In: 20. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (1986), S. 21–85.
- TENORTH, H.-E.: Vermessung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 15–27.
- TENORTH, H.-E./HORN, K.: Die unzugängliche Disziplin – Bemerkungen zu Programm und Realität empirischer Analysen der Erziehungswissenschaft. In: PASCHEN, H./WIGGER, L. (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim 1992, S. 297–320.
- WEINGART, P./WINTERHAGER, M.: Die Vermessung der Forschung. Theorie und Praxis der Wissenschaftsindikatoren. Frankfurt a. M./New York 1984.
- WEISHAUPT, H.: Die finanziellen Ressourcen der Bildungsforschung. In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 2 (1985), S. 80–112.

- WIERICH, G.: Wissen von Erziehung – inhaltsanalytisch untersucht. Perspektiven eines neuen Zugangs zur wissenschaftshistorischen Bilanzierung der Erziehungswissenschaft. In: HORN, K.-P./WIGGER, L. (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim (in Vorbereitung).
- WIESNER, H.: Zensiert – Gefördert – Verhindert. In: Zensur in der DDR. Geschichte, Praxis und „Ästhetik“ der Behinderung von Literatur. Ausstellungsbuch (erarbeitet u. hrsg. v. E. WICHNER/H. WIESNER). Berlin 1991 (Texte aus dem Literaturhaus Berlin Bd. 8), S. 7–13.
- ZYMEK, B.: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion: Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften 1871–1952. Ratingen 1975.

Anschrift des Autors

Dr. Lothar Wigger, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Postfach 8640,
W-4800 Bielefeld.

Abwicklung museal geronnener Geschichte

Bemerkungen zur museumspädagogischen Arbeit in der DDR

0.

Fährt man als westdeutsch sozialisierter Bürger in das Gebiet der ehemaligen DDR, wird man sehr schnell und in ungemein drastischer Weise mit Verschiebungen, Brüchen und Aussonderungen konfrontiert, die in den Medien mit dem abstrakten – und damit von den tiefgreifenden sozialen Einschnitten absehenden – Begriff *Abwicklung* etikettiert werden. Die umfassende Abwicklung der DDR und ihre politische, wirtschaftliche, rechtliche und soziale Westnormierung betrifft nicht nur die politisch-gesellschaftlichen Institutionen und die staatlich gelenkten Wirtschaftseinheiten, sondern gilt gleichermaßen den wissenschaftlichen und kulturellen Einrichtungen. Neben Universitäten, wissenschaftlichen Instituten, Betriebsakademien, Klub- und Kulturhäusern ist auch das Museumswesen von Abwicklungsmaßnahmen und inhaltlichen Neuerungen betroffen. So sieht sich beispielsweise ein Museumsbesucher, der sich über die neueste deutsche Geschichte auf dem Gebiet der DDR in ihren vielfältigen Erscheinungsweisen informieren will, regelmäßig mit dem Bescheid konfrontiert: diejenigen Abteilungen der Museen, welche die Entwicklung der DDR seit 1945 dokumentieren, sind – bis auf weiteres – geschlossen.

Neben den museumsdidaktischen Konzeptionen mit ihren musealen Arrangements, die im Prozeß der Abwicklung und Westnormierung bereits eine neue inhaltliche Ausgestaltung erfahren haben bzw. noch erfahren, ist auch die museumspädagogische Tätigkeit der DDR von Grund auf revidiert worden. Denn während nach der Übernahme der bundesrepublikanischen Gesellschaftsprämissen der heutige Besucherstrom nach westlichen Vorgaben und Vorbildern betreut wird, hat die museumspädagogische Arbeit, soweit sie in die „normalen“ Leistungsbeziehungen von Museen zu den staatlichen und gesellschaftlichen Masseninstitutionen der DDR – SED, FDGB, FDJ, URANIA, GST, NVA – eingelagert war, mit deren jähem Untergang ein ebenfalls jähes Ende gefunden (zu den Abkürzungen vgl. S. 187).

Dieser Abbruch sowohl der museumsdidaktischen als auch der museumspädagogischen Arbeit soll daher zum Anlaß genommen werden, die Prinzipien musealer Arbeit in der DDR nachzuzeichnen. Dazu werden in einem ersten Schritt die Stellung der Museen im sozialistischen Bildungssystem beleuchtet, die Grundprinzipien ihrer Arbeit beschrieben und die konkreten museumspädagogischen Aktivitäten dargestellt (I). In einem zweiten Schritt soll dann an einem Beispiel, dem *Armeeuseum der DDR* in Dresden, gezeigt werden, wie die spezifischen Aufgaben eines bestimmten Museums – hier die militärhistorischen und wehrerzieherischen Aufgaben eines Militärmuseums – museumspädagogisch umgesetzt wurden (II). In einem abschließenden Teil (III) wird schließlich auf deutsch-deutsche Allianzen hingewiesen, die das rasante Abwicklungstempo auch und gerade im kulturellen Bereich begünstigen.

Die Museen in der DDR waren ein Teil des einheitlichen sozialistischen Bildungswesens, wobei einheitlich sowohl im Sinne von zentral vorgegebenen politisch-ideologischen Grundprinzipien als auch im Sinne von zentral geregelten Leistungsbeziehungen der einzelnen Teilbereiche zueinander verstanden werden muß.

Grundprinzip bei der Ausgestaltung des Bildungswesens war die Einheit von Allgemeinbildung, Spezialbildung und Charakterbildung auf der Grundlage der marxistisch-leninistischen Weltanschauung. Diese Einheit kulminierte in der Zielvorstellung der allseitig gebildeten sozialistischen Persönlichkeit. Konkrete Einzelziele der Bildungsarbeit waren neben der allgemeinen und fachlichen Wissensvermittlung die Erarbeitung eines klaren Klassenstandpunktes, die Anerkennung der SED als der Führerin der Arbeiterklasse, die Bejahung der DDR als der revolutionären Erbin der humanistischen und progressiven Traditionen deutscher Geschichte, die Verbindung von proletarischem Internationalismus und patriotischer Heimatliebe, die Anerkennung der friedenssichernden Mission des Sozialismus sowie die Pflege der Freundschaft zur Sowjetunion und den anderen sozialistischen Bruderländern (SCHNEIDER u.a. 1988, S. 9ff.).

Auch das Museumswesen war diesen Prinzipien und Zielen verpflichtet und sollte mit seinen spezifischen Mitteln einen Beitrag zur allgemein-fachlich-ideologischen Bildung der Bevölkerung leisten. Sowohl das museale Arrangement als auch die museumspädagogische Arbeit zielten auf diese Vermischung und Durchdringung von Allgemeinbildung, Fachbildung und parteilicher Stellungnahme. Die Einzelexponate wurden daher nie als bloße Fakten, sondern immer als *propagandistische* Bildungsgüter, d.h. in ihrer Beziehung zum Klassenkampf und zu der gesetzmäßig fortschreitenden gesellschaftlichen Entwicklung ausgestellt und pädagogisch vermittelt (PATZWALL/EHRLICH 1976, S. 17f.; TOMASCHIEWSKY 1976; *Konzeption* 1987, S. 50ff.; SCHREINER/WECKS 1987, S. 14ff.).

Eine wichtige Vorläufer- und Zuliefererfunktion hatten in diesem Zusammenhang die DDR-Wissenschaften, insbesondere die Gesellschaftswissenschaften, welche die wissenschaftlichen Voraussetzungen für eine effektive Museumsarbeit legten. Denn erst mit dem Aufbau und der Konsolidierung der DDR-Wissenschaften konnten die Museen auf Forschungsergebnisse zurückgreifen, die mit ihrer spezifischen Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit auch im Museumswesen die Herausarbeitung und Darstellung „wissenschaftlich begründeter Klassenpositionen“ (SCHNEIDER u.a. 1988, S. 11) erlaubten. Prominente Forschungsschwerpunkte der DDR-Gesellschaftswissenschaften waren die Rekonstruktion der gesellschaftlichen Entwicklung im Rahmen einer als gesetzmäßig postulierten Verlaufslogik mit ihrer zwangsnotwendigen Einmündung in den Sozialismus oder die Stilisierung der DDR als Erbin der progressiven deutschen Traditionen (GURKS 1983, S. 26ff.).

Die Leistungsbeziehungen der einzelnen Bereiche des Bildungswesens der DDR zueinander wurden in dem *Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem* vom 25.2.1965 reguliert. Danach sollten die Museen mit ihren spezifischen methodisch-didaktischen Möglichkeiten sowohl den unterrichtenden und erzieherischen Auftrag der Volkshochschulen auf allen Stufen unterstützen als auch den Bürgern Gelegenheit zur Erweiterung und Vertiefung ihrer Bildung geben (*Dokumente* 1969, S. 600; PATZWALL 1971). Während die Schulen (POS, EOS, Berufs-, Fach- und Hochschulen) ihre Zusammenarbeit mit den Museen vor allem in der Form museal-anschaulicher Ergänzung des Fachunterrichts konkretisierten (z.B. Biologie- und Chemieunterricht in naturwissen-

schaftlich-technischen Museen oder Staatsbürgerkunde- und Geschichtsunterricht in Geschichtsmuseen), nutzten die gesellschaftlichen Großinstitutionen (SED, FDGB, FDJ, GST) die Museen bei der Durchführung bestimmter zielgruppenorientierter Schulungs- und Ausbildungsmaßnahmen oder für die feierliche Umrahmung gesellschaftlich bedeutender Ereignisse:

- In Verbindung mit der FDJ spielte die Jugendweihe, die als Initiationsritus beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt trotz Freiwilligkeit *de facto* fast alle Jugendlichen im Alter von vierzehn Jahren (8. Klasse) erfaßte, eine besondere Rolle (RÖSSLING 1984, S. 149). Bei der Durchführung der vom *Zentralen Ausschuß für Jugendweihe* erarbeiteten Grundthemen des Jugendstundenprogramms¹ gingen die Museen unterstützend zur Hand. Häufig wurden auch die Jugendweihen selbst mit dem feierlichen Bekenntnis der Jungerwachsenen zum Staat in Museen abgehalten. Ebenso halfen die Museen bei der Erfüllung von Pionier- und FDJ-Aufträgen, die der *Zentralrat der FDJ* von Jahr zu Jahr neu ausarbeitete (PATZWALL/EHRLICH 1976, S. 145ff. und 176ff.; *Handbuch* 1986).
- Für eine „kulturvolle Freizeitgestaltung“ der Jugend boten die Museen eine ganze Palette von Freizeitaktivitäten an, die von Jugendklubs, Arbeitsgemeinschaften, Treffpunkten und Museumstagen über Ausstellungen von Jugendlichen für Jugendliche, Programme für Vorschulkinder, Kindergalerien, Preisausschreiben, Wissensolympiaden und künstlerischen Wettbewerben bis hin zu geselligen Veranstaltungen oder Ferienprogrammen reichte.²
- Innerhalb der Betriebe sorgten die FDGB-Kulturobleute für die Aufstellung von Betriebskulturplänen, die Museumsbesuche als festverankerte Bestandteile auswiesen. Häufig waren die Kulturpläne Teil von Wettbewerbsverpflichtungen im Kampf um den Ehrentitel *Kollektiv der sozialistischen Arbeit*, in dem neben Plansollerfüllung und -übererfüllung auch die Teilnahme an Bildungsaktivitäten (z.B. Museumsbesuche) prämiert wurde.³
- Mit Volksbildungseinrichtungen (URANIA), gesellschaftlichen Organisationen (FDGB) oder Betrieben gingen die Museen häufig vertragliche Bindungen ein. 1983 existierten ca. 1000 solcher Vertragsbeziehungen, davon rund ein Drittel mit Betrieben. Insbesondere die Zusammenarbeit mit Betrieben diente der „systematischen Popularisierung und Erschließung der musealen Sammlungen des Erbes für die Produktionsarbeiter und die Werktätigen in der landwirtschaftlichen Produktion“ (PATZWALL/JAHN 1983, S. 87), wobei die Museen häufig die konkrete Programmgestaltung der betrieblichen Bildungs- und Kulturpläne übernahmen.

1 In den achtziger Jahren wurden folgende Themen verbindlich festgelegt: „Wir erfüllen das revolutionäre Vermächtnis / Deine Arbeit wird gebraucht / Wissenschaftlich-technischer Fortschritt – Herausforderung an Dich / Die Welt verändert sich / Freundschaft zum Lande Lenins – Herzenssache unseres Volkes / Dein Recht und Deine Pflicht im Sozialismus / Der andere neben Dir / Kultur und Kunst machen unser Leben reicher und schöner / Unser sozialistisches Vaterland / Der Friede ist kein Geschenk“ (RÖSSLING 1984, S. 149).

2 In den ca. hundert Jugendklubs an Museen (1983) konnten die Jugendlichen beispielsweise mit Wissenschaftlern diskutieren, eigene Forschungen und Untersuchungen durchführen, praktisch-gegenständlich arbeiten oder an Exkursionen und geselligen Veranstaltungen (z.B. Diskothek maritim: Diskoabend im Meeresmuseum Stralsund mit kurzen unterhaltenden und belehrenden Einschüben über meereskundliche Themen) teilnehmen (PATZWALL/EHRLICH 1976, S. 159ff. und 181ff.; EISEL/ANSORG 1983).

3 1970 existierten ca. 132.000 Wettbewerbskollektive mit 2,5 Mio. Mitgliedern, 1980 ca. 288.000 mit 5 Mio. Mitgliedern (BERGER u.a. 1986, S. 50ff. und 73ff.; SCHNEIDER u.a. 1988, S. 37).

- Innerhalb des Parteilehrjahres der SED nutzten die marxistisch-leninistischen Schulungszirkel für (zukünftige) Parteimitglieder die Museen zur Vertiefung und Veranschaulichung ihrer Arbeit (AVE 1970).
- Zur Weiterbildung von Lehrern, Zirkelleuten, Kulturobleuten und Propagandisten führten die Museen Schulungskurse durch, um die Erzieher und Aktivisten zur selbständigen Führung ihrer Gruppe durch die Museen zu befähigen und ihre politisch-ideologische Überzeugungskraft zu erhöhen.
- Bei Tourismusgruppen oder Studiendelegationen, die vom Reisebüro der DDR betreut wurden, standen Museumsbesuche auf der Tagesordnung.
- Feiern aller Art wurden zwecks würdiger Umrahmung gerne in Museen abgehalten. So dienten die Museen beispielsweise bei der Aufnahme in die FDJ, SED oder GST, bei der Ablegung des Fahneneides, bei der Verleihung von Ehrennamen antifaschistischer Widerstandskämpfer an Kampfgruppeneinheiten, bei der Verleihung der „Arbeiterweihen“ an Jungfacharbeiter, bei der Immatrikulation von Studenten, bei der Übergabe des ersten Personalausweises an junge Bürger durch die Volkspolizei oder bei Jubiläen von Brigaden- und Betriebskollektiven als beliebte Veranstaltungsorte (FÖRSTER 1974, S.117; AVE/LASER 1982, S. 49f.; MAUR 1987, S. 10f.).

Dieses breite Spektrum museumspädagogischer Einsatzmöglichkeiten und die betont zielgruppenorientierte Ausrichtung konnte nur durch die allgemeine Vernetzung des Museumswesens mit den Einrichtungen der Volksbildung und durch die Zusammenarbeit ihrer Leitungsgremien erreicht werden. Die institutionellen Absprachen und die häufig zentral vorgegebenen curricularen Inhalte korrespondierten allerdings mit einer nicht selten dirigistisch vorgenommenen Teilnahmeaufforderung. Erst diese strafften organisatorisch-inhaltlichen Vorgaben machten in der praktischen Bildungsarbeit die Verklammerung von Allgemeinbildung, Fachbildung und politisch-ideologischer Bildung möglich.

II.

Ein Museum, das an einer besonders sensiblen Gelenkstelle die Verbindung von musealer Darstellung und ideologisch-propagandistischem Auftrag einging, war das ehemalige *Armeemuseum der DDR* in Dresden. Seine schnelle – und scheinbar problemlose – Metamorphose in das *Militärhistorische Museum Sachsen* kann freilich nicht darüber hinwegtäuschen, daß auch dieses Museum massiven Abwicklungen und Geschichtsumschreibungen unterliegt: seine zeitgenössische Abteilung (Geschichte der NVA) ist ebenfalls – bis auf weiteres – geschlossen.

Neben dem Sammeln, Bewahren und Klassifizieren militärhistorischer Objekte hatte das Museum als *Armeemuseum* die Aufgabe, durch seine Ausstellungsarbeit und museumspädagogische Tätigkeit einen Beitrag zur sozialistischen Wehrerziehung der Bevölkerung, insbesondere der NVA-Mitglieder, zu leisten. Mit dieser Aufgabenstellung war das *Armeemuseum* Teil eines weitgefächerten Erziehungsprogramms, das für die Herausbildung physischer Wehrfähigkeit und psychischer Wehrbereitschaft bei allen Bevölkerungsgruppen sorgen sollte. Innerhalb derjenigen Institutionen, welche die verschiedenen Formen sozialistischer Wehrerziehung organisierten, verfügte das *Armeemuseum* über Ressourcen, die vor allem auf anschaulich-emotionalem Weg zur Stärkung des sozialistischen Soldatentums – als wesentlichem Bestandteil der sozialistischen Persönlichkeit – beitrugen (HARTWIG/WIMMEL 1979; SCHÖSSLER 1980; HÜBNER/EFFENBERGER 1982, S. 68ff.).

Als Teil der NVA unterstand das Armeemuseum dem *Ministerium für Nationale Verteidigung*. Seine Gründung und Entwicklung war einerseits eng mit den Erfordernissen der NVA-Mitgliederschulung und Mitgliederanwerbung verkoppelt, andererseits an die wissenschaftliche Grundlegung einer marxistisch-leninistischen Militärgeschichtsschreibung gebunden.

Nach der Gründung der NVA im Jahre 1956 richtete das *Ministerium für Nationale Verteidigung* schon ein Jahr später eine *Arbeitsgruppe Ständige Ausstellung* ein, die eine erste militärhistorische Ausstellungskonzeption erarbeitete und eine umfangreiche Sammlungstätigkeit begann. Nach vier Jahren Vorbereitungszeit konnte am 1.3.1961 die Ausstellung im *Marmorpalais* zu Potsdam mit zwei Abteilungen (*Militärische Traditionen des deutschen Volkes zum Bauernkrieg bis zur Zerschlagung des Faschismus, Aufbau der NVA*) eröffnet werden. Sie war auf die beiden wichtigsten Zielgruppen – die tatsächlichen bzw. potentiellen Mitglieder der NVA – hin konzipiert und sollte zum einen die NVA als das „militärische Schutzinstrument der siegreichen Arbeiterklasse in der DDR“ präsentieren, zum anderen die „Werbung von Freiwilligen für den militärischen Ehrendienst“ (KUNZ/NÄSER 1984, S. 19) anregen. Im Mai 1965 wurde auf der Festung Königstein eine weitere Dauerausstellung über *Militärtechnik und Gesellschaftsordnung* eingerichtet, welche die Geschichte der Militärtechnik in Abhängigkeit von der gesellschaftlichen Entwicklung veranschaulichen sollte. Die begrenzten Räumlichkeiten in Potsdam, die stark gewachsene Anzahl der Exponate und die neuen Aufgabenstellungen durch die Verabschiedung des *Gesetzes über die allgemeine Wehrpflicht* (1962) führten nach mehrjährigen Vorbereitungsarbeiten im März 1972 zur Übersiedlung des Armeemuseums nach Dresden, wobei ein Teil der Militärexponate in Potsdam verblieb. Auf einer Ausstellungsfläche von 7.200 m² konnten nunmehr drei Dauerausstellungen (*1400–1917 Vom Mittelalter bis zur Oktoberrevolution; 1917–1945 Von der Oktoberrevolution bis zur Zerschlagung des Faschismus; 1945–1972 Militärgeschichte der DDR*) und zwei Großgerätehallen (Kriegsmaterial und Kriegsgerät aus dem 20. Jahrhundert) mit insgesamt 6.000 Exponaten untergebracht werden. Zu den Dauerausstellungen kamen im Laufe der Jahre zahlreiche Wanderausstellungen (*Die deutsche Arbeiterklasse im Kampf gegen Konterrevolution, Reaktion und Faschismus: 1917–1945; Vereint unbesiegbar; Der Siegeszug der Roten Fahne; Getreu dem Fahneneid; Vom Bunten Rock zum Kampfanzug; Uniformen der Nationalen Volksarmee der DDR*), die als truppenwirksames Instrument zur politisch-ideologischen Erziehung der NVA-Angehörigen eingesetzt wurden (LACHMANN/HERRMANN 1961; STREUBEL 1972; MÜLLER 1977; LACHMANN 1981; KUNZ/NÄSER 1984, S. 30).

Wissenschaftlich war das Armeemuseum an das *Militärgeschichtliche Institut der DDR* mit Sitz in Potsdam angeschlossen, um die Verbindung von militärgeschichtlicher Forschung und musealer Aufbereitung leisten zu können. Das Institut hatte als zentrale Forschungseinrichtung der DDR für Militärgeschichte u.a. die Aufgabe, den Sieg der progressiv-revolutionären Kräfte über die reaktionär-militaristischen Klasseninteressen und seiner Einmündung in die sozialistische Friedensgesellschaft wissenschaftlich zu erforschen und zu dokumentieren (*Wörterbuch* 1985, S. 545ff. und 557ff.; *Volksarmee* 1990, S. 11). Insbesondere sollte die Tatsache untermauert werden, „daß der jahrhundertelange Kampf der Volksmassen um eine ihren Interessen dienende Streitmacht in der Existenz der NVA der DDR und ihrer Verankerung im sozialistischen Verteidigungsbündnis seinen Höhepunkt erreichte“ (*Wörterbuch* 1985, S. 562). Forschungsschwerpunkte – und damit gleichzeitig Schwerpunkte sowohl der musealen Ausstellungstätigkeit als auch der truppenbezogenen Traditionspflege – dieses einer gesetzmäßigen Entwicklungslogik gehör-

chenden historischen Kampfes waren der Bauernkrieg, die Befreiungskriege, die bürgerlich-demokratische Revolution, die Militärtheorie der revolutionären Arbeiterbewegung, die Pariser Kommune, die Sozialistische Oktoberrevolution, die Novemberrevolution, der Rote Frontkämpferbund, der Einsatz der internationalen Brigaden in Spanien, der antifaschistische Widerstandskampf, die Zerschlagung des Faschismus, die Militärpolitik der SED und der Aufbau der NVA.

Die museumsdidaktischen Konzeptionen des Armeemuseums folgten eng den militärhistorischen Vorgaben, wobei die Verbindung von Wissenschaftlichkeit, Parteilichkeit und Massenwirksamkeit den Maßstab für die konkrete Arbeit abgab (KUNZ/NÄSER 1984, S. 20). So sollte „das im Museum angebotene authentische Material [...] die Gesetzmäßigkeit der historischen Entwicklung [belegen sowie] die gesellschaftlichen Beziehungen als Klassenbeziehungen, die weltanschauliche Position als Klassenstandpunkt der Arbeiterklasse und den historischen Auftrag der NVA als militärischen Klassenauftrag“ (KUNZ/NÄSER 1983, Bd. 2, S. 6/17) charakterisieren. Die museale Darstellung der auf Klassegegensätzen beruhenden militärischen Konfrontationen innerhalb der deutschen Geschichte hatte in den drei Ausstellungsteilen folgende, chronologisch geordnete Schwerpunkte: *Bauernkrieg – Feudalismus – Bürgerliche Revolution – Industrialisierung – Arbeiterbewegung – 1. Weltkrieg – Oktoberrevolution – Kommunistische Partei – 2. Weltkrieg und Zerschlagung des Faschismus – DDR*. Der hohe Grad an parteilicher Rekonstruktion und Suggestionskraft in den verschiedenen Ausstellungskomplexen wurde durch Modelle, Gemälde, Graphiken und Plastiken zusätzlich unterstützt (MÜLLER 1973).

Für seine museumspädagogischen Aufgaben besaß das Armeemuseum von Beginn an eine *Abteilung Propaganda/Pädagogik*, deren Arbeit als „aktive Form der sozialistischen Wehrerziehung“ (STREUBEL 1975, S. 114) begriffen wurde und sich sowohl an alle Bevölkerungsschichten als auch an besonders umworbene Zielgruppen richtete.⁴ Das weitgespannte Tätigkeitsspektrum dieser Abteilung umfaßte erstens allgemeine wehrpropagandistische und wehrerzieherische Veranstaltungen (Filmvorführungen im Armeefilmstudio; URANIA-Treffpunkt Militärpolitik), zweitens die museumspädagogische Zielgruppenarbeit mit Jugendlichen, Touristen und (para-)militärischen Kollektiven (Einheiten der NVA, Kampfgruppen der Arbeiterklasse, Reservistenkollektive, FDJ-Bewerberkollektive für militärische Berufe, Mitglieder der GST-Laufbahnausbildung) sowie drittens die gesellschaftswissenschaftliche Weiterbildung und politische Schulung von Offizieren, Soldaten, Lehrern, Erziehern, touristischen Betreuungskräften, Kulturobleuten, Schulungsgruppenleitern und Funktionären.

Besondere Aufmerksamkeit widmete die museumspädagogische Abteilung der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die mit sach- und altersspezifischen Angeboten gezielt umworben wurden. Zu diesem Zweck besaß das Armeemuseum als feste Einrichtungen den *Treffpunkt Armeemuseum* mit seinen Freizeit- und Ferienspielen für Schüler der ersten bis siebten Klasse (PATZWALL/EHRLICH 1976, S. 184; LACHMANN/STREUBEL 1977, S. 555, Anm. 10; KUNZ/NÄSER 1981, S. 334 und 1983, Bd. 2, S. 5/48f.), den *Jugendclub* mit seinen vielfältigen Programmpunkten (Vorträge, Podiumsgespräche, Exkursionen, Filme,

4 In der Abteilung arbeiteten neben dem Abteilungsleiter zwei Oberlektoren, fünf Lektoren, ein Redakteur, drei Reserveoffiziere, drei Lehrer, ein Journalist und eine Sowjetbürgerin. Außerdem wurde auch das wissenschaftliche Personal mit Führungen betraut (KUNZ/NÄSER 1983, Bd. 3, S. 5/16, Anm. 103). Neben der Abteilung *Propaganda/Pädagogik* besaß das Armeemuseum folgende Abteilungen: *Militärgeschichte bis 1945; Militärgeschichte der DDR; Sammlung; Photothek/Wissenspeicher; Gestaltung; Wanderausstellung; Restaurierung* (ebd., S. 5/2, Anm. 7)

Tanzveranstaltungen, Diskussionszirkel) für NVA-Bewerber und zukünftige Offiziere (VOSS u.a. 1981, S. 172; KUNZ/NÄSER 1981, S. 334) sowie die *Arbeitsgemeinschaften Wehrausbildung und Fragen der sozialistischen Militärpolitik* nach dem Rahmenprogramm des *Ministeriums für Volksbildung* (STREUBEL 1975, S. 118; RODEJOHANN-RECKE 1976, S. 129).⁵ Zusätzlich zu diesen institutionalisierten Angeboten führte die museumspädagogische Abteilung Veranstaltungen zur Unterstützung des *Jugendstundenunterrichts* durch,⁶ organisierte Vorträge, Diskussionen und Filmvorführungen innerhalb des *FDJ-Studienjahres* (*Konzeption* 1977, S. 5ff.; FIALA/KOSCHE²1983, S. 22), gestaltete das seit 1978 für die Schüler der neunten und zehnten Klassen obligatorische Fach *Wehrunterricht* mit (RUDOLPH²1980, S. 340f.; KUNZ/NÄSER 1981, S. 338), unterstützte die *militärpolitische Ausbildung* in der GST (STREUBEL 1975, S. 118) und hielt in Zusammenarbeit mit anderen Museen Dresdens die jährlich stattfindenden *Museumstage der Arbeiterjugend* ab (LACHMANN 1978, S. 64; KUNZ/NÄSER 1983, Bd. 2, S. 5/49).

Neben der museumspädagogischen Tätigkeit im engeren Sinne war die *Abteilung Propaganda/Pädagogik* auch für die Öffentlichkeitsarbeit des Armeemuseums zuständig. Dazu gehörte ein breites Aufgabenfeld, das von der Herausgabe von Faltprospekten, Plakaten, Postkarten, Diaserien, Dokumenten- und Fotomappen oder der Erstellung von Informationsmaterialien für Schulungsgruppen- und Zirkelleiter, Lehrer, FDJ- und GST-Funktionäre über die schriftliche und mündliche Auskunftstätigkeit bzw. die Erstellung von Expertisen bis hin zur Veröffentlichung von militärkundlichen Beiträgen in Zeitschriften, im Radio oder im Fernsehen reichte (LACHMANN/STREUBEL 1977, S. 555 und 559f.; LACHMANN 1981, S. 12).

Zur wirksamen propagandistischen Betreuung der Museumsbesucher hatte das museumspädagogische Personal schon in der Mitte der siebziger Jahre ein systematisiertes Angebot an Vorträgen und Führungen erarbeitet, das thematisch bzw. methodisch auf die jeweiligen Zielgruppen ausgerichtet war (NÄSER 1977). So sollten *Einweisungen* (10–15 min) und *Einführungsvorträge* (20 min) Anregungen für einen selbstgeleiteten Museumsbesuch geben. *Überblicksführungen* (90–120 min), meist durch das gesamte Museumsareal, waren dagegen für Zielgruppen wie Schüler, Geschichtslehrer und -studenten, Gruppen des Reisebüros und Studiendelegationen bestimmt und sollten innerhalb eines lockeren thematischen Rahmens einen ersten Überblick über die Ausstellungsfülle ermöglichen. *Thematische Führungen* (90 min) zu bestimmten Ausstellungsschwerpunkten – *Wehrdienst ist Klassenauftrag; Arbeiterklasse und bewaffnete Gewalt; Vereint unbesiegbare; Von der Sowjetunion lernen heißt Siegen lernen; Klassenbrüder – Waffenbrüder; Kaiserheer – Hitlerwehrmacht – Bundeswehr; Mensch und Militärtechnik; Die Hitler kom-*

5 Im Schuljahr 1976/77 wurden insgesamt 103 Veranstaltungen zum Thema *Was heißt heute Revolutionär sein?* mit 11.632 Jugendweiheteilnehmern durchgeführt (LACHMANN/STREUBEL 1977, S. 555, Anm. 10). Bei diesen Jugendstunden konnten die museumspädagogischen Leiter ihre Arbeit direkt auf die vierte Frage des Gelöbnisses während der Jugendweihe beziehen: „Seid ihr bereit, als wahre Patrioten die feste Freundschaft mit der Sowjetunion weiter zu vertiefen, den Bruderbund mit den sozialistischen Ländern zu stärken, im Geiste des proletarischen Internationalismus zu kämpfen, den Frieden zu schützen und den Sozialismus gegen jeden imperialistischen Angriff zu verteidigen, so antwortet: Ja, das geloben wir!“ (*Handbuch* 1986, S. 14)

6 Diese Arbeitsgemeinschaften waren fakultative Veranstaltungen für interessierte Schüler der Klassen 9 und 10, die einmal pro Woche stattfanden. Gesellschaftswissenschaftliche Rahmenprogramme bestanden für die beiden Themenkomplexe *Ausgewählte Bereiche der Geschichte der deutschen und internationalen Arbeiterbewegung; Ausgewählte Probleme der internationalen Politik der Gegenwart*. Vgl. auch den Erfahrungsbericht (u.a. zweitägiger Besuch im Armeemuseum) über die AGR zur *Geschichte der militärischen Traditionen der deutschen Arbeiterbewegung* der Ernst-Thälmann-Oberschule Ballenstedt (KOCH/OSBURG²1983).

men und gehen – aber das deutsche Volk bleibt; Sozialistische Landesverteidigung in unserer Zeit – verfolgten den Zweck, vor allem militärischen Kollektiven ein bestimmtes Thema ausführlich zu präsentieren. *Methodische Führungen* (60 min) schließlich sollten Erzieher, Lehrer oder Funktionäre zur selbständigen Leitung ihrer Gruppe durch das Museum befähigen.⁷

III.

Überblickt man diese breite museumspädagogische Angebotspalette zur sozialistischen Wehrerziehung und die museale Rekonstruktion marxistisch-leninistischer Militärgeschichte, stellt die schnelle und unspektakuläre Überführung des Armeemuseums in das – der Bundeswehr unterstellte – Militärhistorische Museum Sachsen nach der deutsch-deutschen Vereinigung eine konsequente Abwicklungsmaßnahme dar. Denn die neuen, abrupt übernommenen Prämissen gesellschaftlicher Praxis erlaubten umso weniger eine Bewahrung museal geronnener Geschichte, je mehr die Museumskonzeptionen und ihr propagandistischer Auftrag zu denjenigen Exponenten sozialistischer Bildungsarbeit gehörten, deren militaristische Instrumentalisierung die Mehrheit der westdeutschen Bevölkerung schon immer beargwöhnt hatte und deren ideologisches Gängelband die Mehrheit der ostdeutschen Bevölkerung gerne abzustreifen bereit war. Beim konkreten Fall der sozialistischen Wehrerziehung mit ihrer Vermittlung eines klaren Freund-Feind-Bildes, ihrem vormilitärischen Ausbildungsdrill und ihrer Stilisierung des Wehrdienstes als Klassenauftrag und Ehrenpflicht trifft dies allemal zu. Allerdings ist mit der Schließung und inhaltlichen Neugestaltung von zeitgenössischen Museumsabteilungen allgemein die Möglichkeit gegeben worden, die musealen Arrangements von Ausstellungsobjekten und die damit verbundenen museumsdidaktischen Konzeptionen in der DDR als privilegierte Orte der offiziellen Selbstinszenierung von DDR-Identität zu begreifen und sie zumindest teilweise für wiederum museale Zwecke zu bewahren und zu pflegen. Für eine derartige museale und denkmalpflegerische Vergangenheitsbewahrung, die für fernere Zeitepochen und Kulturobjekte hierzulande selbstverständlich ist, scheint der historische Abstand – noch – zu gering zu sein. Ebenso hat der bilderstürmerische Elan im museumspädagogischen Bereich die Schnelligkeit von Abwicklungsprozessen forciert, obwohl auch hier eine genauere und distanziertere Prüfung durchaus Bewahrenswertes gefunden hätte. Denn die intensive Vernetzung schulischer und musealer Arbeit, die an Museen angesiedelten Jugendclubs, die zahlreichen Ferienprogramme für jüngere Schüler sowie die institutionelle Verzahnung von Museen mit außerschulischen und erwachsenenbildnerischen Einrichtungen generell waren nicht nur Elemente propagandistischer Beeinflussung, sondern auch Möglichkeiten institutionell verstetigter Freizeitgestaltung, die über eine flüchtige Begegnung und Zusammenarbeit weit hinausgingen. Solche Formen intensiver museumspädagogischer Ko-

7 Laut Besucherstatistik besuchten das Armeemuseum jährlich 200.000–250.000 Personen (KUNZ/NÄSER 1983, Bd. 3, Anlage). Die Tatsache, daß 60% der Besucher Gruppenbesucher waren, steigerte die Möglichkeiten propagandistischer Beeinflussung erheblich. Gerade Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren, die etwa die Hälfte der Gruppenbesucher stellten, machten – freiwillig, unfreiwillig – von den museumspädagogischen Angeboten intensiven Gebrauch. Dagegen betrug der Anteil der NVA-Angehörigen an der Gesamtbesucherzahl trotz vermehrter Werbung innerhalb der Truppenteile nur etwa 10% (KUNZ/NÄSER 1983, Bd. 2, S. 5/51f.).

operation sind in der Bundesrepublik nur spärlich anzutreffen (NUSSL u.a. 1987, S. 265 und 271; NOSCHKA-ROOS u.a. 1989, S. 40ff.).

Auf beiden – und nicht nur diesen – Feldern gingen der Drang des Oder/Elbe-Deutschen, „seine verkorkste Geschichte möglichst schnell dem Salpeterfraß der Vereinigung anheimzugeben“, und der Drang des Rhein/Ruhr-Deutschen, „seine stolzen Errungenschaften [...] den wiedergefundenen Brüdern und Schwestern so stracks wie möglich überzuhelfen“ (KLIER 1990, S. 12f.), eine Allianz miteinander ein, welche die Auswechslung, Umschreibung oder Neudeutung des Alten (Ost) durch das Neue bzw. Bewährte (West) rückhaltlos unterstützte. Die sozialpsychologischen Voraussetzungen dieser Allianz waren auf beiden Seiten gleichermaßen tief verwurzelt. Denn während die überwältigende Mehrheit der DDR-Bevölkerung nach den jahrzehntelangen Mangel Erfahrungen nicht bereit war, den Hoffnungen einer Minderheit auf die Reformierung der DDR oder die Verwirklichung eines eigenständigen dritten Weges Folge zu leisten, war die ebenfalls überwältigende Mehrheit der bundesrepublikanischen Bevölkerung von der Überlegenheit der eigenen Systemleistung so sehr überzeugt, daß Erwägungen, im Prozeß der Wiedervereinigung ein neues Ganzes entstehen zu lassen, von vornherein keine Realisierungschancen hatten (SONTHEIMER/BERGEM 1990, S. 82f.). Die kritisch-produktive Aufarbeitung der beiderseitigen Vergangenheit wurde durch das schnelle Anschlußprojekt beiseite gedrängt, Befürchtungen, Unsicherheiten und skeptische Vorbehalte in der akuten Entscheidungs- und Umbruchphase mit dem Verweis auf eine bessere gemeinsame Zukunft beschwichtigt. Insofern hatte die Politik des *eilig Vaterland* auf beiden Seiten eine Entlastungsfunktion. Für die DDR-Bürger bedeutete die umfassende Liquidierung der DDR und der massive Transfer von Weststrukturen und -institutionen die Befriedigung ihrer Wünsche nach Wohlstand und das Ende ihrer Suche nach Lebensorientierung ohne das mühsame und quälende Geschäft der Klärung vergangener bzw. gegenwärtiger Haltungen. Für die Bundesbürger dagegen war die politisch-ökonomische Bankrotterklärung der staatssozialistischen Länder und der schnell vollzogene Anschluß eine Bestätigung des eigenen Lebensmodells, das weder eine Überprüfung auf Schwachstellen noch eine gemeinsam getragene Weiterentwicklung erforderte. Beide Bevölkerungsgruppen erlegten sich mit dieser Politik eine Tabuisierung der Vergangenheit auf (STRUNK 1990, S. 16ff.; MAAZ 1990, S. 173ff.). Zu dieser Verdrängungsleistung gehörte es denn auch, die Symbolträger der einen Seite sowie deren Erinnerungskraft – ob in monumental oder museal geronnener Geschichte – durch die Symbolträger und Erinnerungskraft der anderen Seite möglichst vollständig zu ersetzen.

Abkürzungen

AGR	Arbeitsgemeinschaft nach Rahmenprogramm
EOS	Erweiterte Oberschule
FDGB	Freier Deutscher Gewerkschaftsbund
FDJ	Freie Deutsche Jugend
GST	Gesellschaft für Sport und Technik
NVA	Nationale Volksarmee
POS	Polytechnische Oberschule
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands

Literatur

- AVE, J.: Zur Aufgabe der historischen Museen bei der Unterstützung des Parteilehrjahres. In: *Neue Museumskunde* 13 (1970), S. 58–61.
- AVE, J./LASER, K.: Zur museumspädagogischen Arbeit im sozialistischen Geschichtsmuseum. In: *Schule und Museum* 17 (1982), S. 40–62.
- BERGER, M. u.a.: *Zur Kultur- und Bildungsarbeit des FDGB. Positionen – Probleme – Aufgaben*. Berlin 1986.
- DOKUMENTE ZUR GESCHICHTE DES SCHULWESENS IN DER DEUTSCHEN DEMOKRATISCHEN REPUBLIK. Teil 2: 1956–1967/68, 2. Halbband. Berlin 1969 (Monumenta Paedagogica. Reihe C. Bd. VII/2.).
- EISEL, F./ANSORG, H.: Jugendklubs und Museumstage der Jugend – zwei Formen der Jugendarbeit der Museen in der DDR. In: *Neue Museumskunde* 26 (1983), S. 101–106.
- FIALA, H.-J./KOSCHE, G.: Der Beitrag der gesellschaftswissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaften nach Rahmenprogramm zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler. In: Dies. (Hrsg.): *Handreichungen für Leiter von Arbeitsgemeinschaften nach Rahmenprogramm. Ausgewählte Bereiche der Geschichte der deutschen und internationalen Arbeiterbewegung. Ausgewählte Probleme der internationalen Politik der Gegenwart*. Berlin ²1983, S. 9–29.
- FÖRSTER, R.: *Das regionalgeschichtliche Museum. Erfahrungen und Lehren aus dem Aufbau und der Wirksamkeit des Instituts und Museums für Geschichte der Stadt Dresden*. Berlin 1974 (Institut für Museumswesen. Schriftenreihe. Bd. 4.).
- GURKS, J.: *Das öffentliche Wirken der Museen und ihr Beitrag zur Ausprägung der sozialistischen Lebensweise (Untersucht an Wirkungsfaktoren und Praxiserfahrungen der Städtischen Museen Karl-Marx-Stadt)*. Diss. Leipzig 1983.
- HANDBUCH ZUR JUGENDWEIHE. Eine Anleitung für Mitglieder der Ausschüsse für Jugendweihe und Jugendstundendenleiter. Berlin 1986.
- HARTWIG, J./WIMMEL, A.: *Wehrerziehung und vormilitärische Ausbildung der Kinder und Jugendlichen in der DDR*. Stuttgart 1979 (Militärpolitische Schriftenreihe. Bd. 14).
- HÜBNER, W./EFFENBERGER, W.: *Wehrpolitische Massenarbeit unter Führung der Partei. Probleme – Erfahrungen – Aufgaben*. Berlin 1982.
- KLIER, F.: *Lüg Vaterland. Erziehung in der DDR*. München 1990.
- KOCH, I./OSBURG, F.: Aus der Arbeit einer AGR zur Geschichte der militärischen Traditionen der deutschen Arbeiterbewegung. In: FIALA, H.-J./KOSCHE, G. (Hrsg.): *Handreichungen für Leiter von Arbeitsgemeinschaften nach Rahmenprogramm. Ausgewählte Bereiche der Geschichte der deutschen und internationalen Arbeiterbewegung. Ausgewählte Probleme der internationalen Politik der Gegenwart*. Berlin ²1983, S. 111–120.
- KONZEPTION für die Weiterführung des Studienjahres der FDJ ab 1977. Berlin 1977.
- KONZEPTION zur langfristigen Entwicklung des Museumswesens der Deutschen Demokratischen Republik. In: *Informationen für die Museen in der DDR* 19(1987), Heft 3 und 4, S. 48–76.
- KUNZ, M./NÄSER, B.: Zur Entwicklung der wehrerzieherischen Funktion des Armeemuseums der DDR. In: *Militärgeschichte* 20 (1981), S. 327–338.
- KUNZ, M./NÄSER, B.: *Die Entwicklung des Armeemuseums der DDR zum zentralen militärhistorischen Fachmuseum der DDR unter Beachtung seiner Rolle als Erziehungs- und Bildungsstätte zur Vermittlung eines marxistisch-leninistischen Geschichtsbildes und zur sozialistischen Wehrerziehung 1961–1981*. 3 Bde. Diss. Potsdam 1983.
- KUNZ, M./NÄSER, B.: *Thesen zur Dissertation: Die Entwicklung des Armeemuseums der DDR zum zentralen militärhistorischen Fachmuseum der DDR unter Beachtung seiner Rolle als Erziehungs- und Bildungsstätte zur Vermittlung eines marxistisch-leninistischen Geschichtsbildes und zur sozialistischen Wehrerziehung 1961–1981*. In: *Schule und Museum* 19 (1984), S. 16–32.
- LACHMANN, M.: *Museumstage der Arbeiterjugend*. In: *Informationen für die Museen in der DDR* 10 (1978), Heft 3, S. 64.
- LACHMANN, M.: *Zwanzig Jahre Armeemuseum der Deutschen Demokratischen Republik*. In: *Neue Museumskunde* 24 (1981), S. 4–13.
- LACHMANN, M./HERRMANN, W.: *Das Deutsche Armeemuseum – Stätte der patriotischen Erziehung*. In: *Militärwesen. Zeitschrift für Militärpolitik und Militärtheorie* 5 (1961), S. 1237–1243.
- LACHMANN, M./STREUBEL, J.: *Ergebnisse und Erfahrungen aus der Arbeit des Armeemuseums der Deutschen Demokratischen Republik*. In: *Militärgeschichte* 16 (1977), S. 548–560.
- MAAZ, H.-J.: *Der Gefühlsstau. Ein Psychogramm der DDR*. Frankfurt/Wien 1990.
- MAUR, H.: *Gedenkstätten und ihre Wirkung in der Geschichtsvermittlung*. In: *Schule und Museum* 22 (1987), S. 5–21.
- MÜLLER, H.: *Das Armeemuseum der Deutschen Demokratischen Republik in Dresden*. In: *Neue Museumskunde* 16 (1973), S. 169–178.
- MÜLLER, H.: *Das Armeemuseum Potsdam – Neue Ausstellungen zur deutschen Militärgeschichte und zur Militärpolitik in der Deutschen Demokratischen Republik*. In: *Neue Museumskunde* 20 (1977), S. 252–263.
- NÄSER, B.: *Armeemuseum der Deutschen Demokratischen Republik in Dresden*. Dresden 1977.

- NOSCHKA-ROOS, A. u.a.: Museumspädagogik in Zahlen. Erhebungsjahr 1988. Berlin 1989 (Materialien aus dem Institut für Museumskunde. Bd. 27).
- NUSSL, E. u.a.: Bildung im Museum. Zum Bildungsauftrag von Museen und Kunstvereinen. Heidelberg 1987 (AfeB-Taschenbücher Weiterbildung).
- PATZWALL, K.: Museum und einheitliches sozialistisches Bildungssystem. Bericht über Anlage und erste Ergebnisse einer Untersuchung der Nutzung von Museen durch Besuchergruppen aus Einrichtungen des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems. In: Neue Museumskunde 14 (1971), S. 128–141.
- PATZWALL, K./EHRICH, W. (Hrsg.): Wir besuchen ein Museum. Handreichungen zur Bildung und Erziehung im Museum für Leiter von Gruppen. Berlin 1976.
- PATZWALL, K./JAHN, I.: Leben mit dem Erbe in einer sich entwickelnden Gesellschaft. Zur Bildungs- und Kulturarbeit der Museen in der Deutschen Demokratischen Republik. In: Neue Museumskunde 26 (1983), S. 77–90.
- RODEJOHANN-RECKE, H.: Sozialistische Wehrerziehung in der DDR. In: Studiengruppe Militärpolitik: Die Nationale Volksarmee. Ein Anti-Weißbuch zum Militär in der DDR. Reinbek bei Hamburg 1976, S. 100–133.
- RÖSSLING, U.: Jugendweihe und Museum. Zum 30. Jahrestag der Gründung der Ausschüsse für Jugendweihe in der DDR. In: Neue Museumskunde 27 (1984), S. 148–153.
- RUDOLPH, I.: Das allgemeinbildende Schulwesen. In: ERBE, G. u.a.: Politik, Wirtschaft und Gesellschaft in der DDR. Studentexte für die politische Bildung. Opladen 1980, S. 328–346.
- SCHNEIDER, G. u.a.: Erwachsenenbildung. Berlin 1988.
- SCHÖSSLER, D.: Die sozialistische Wehrerziehung in der DDR – System, Funktionen, rüstungskontrollpolitische Aspekte. In: Die Nationale Volksarmee der DDR im Rahmen des Warschauer Paktes. München 1980, S. 161–186.
- SCHREINER, K./WECKS, H.: Institution Museum – Funktionen und Leitung. Berlin 1987 (Institut für Museumswesen, Schriftenreihe. Bd. 30).
- SONTHEIMER, K./BERGEM, W.: Die politische Kultur der DDR. In: SONTHEIMER, K.: Deutschlands politische Kultur. München/Zürich 1990, S. 60–88.
- STREUBEL, J.: Armeemuseum der Deutschen Demokratischen Republik – Stätte militärpolitischer Erziehung und Bildung. In: Militärgeschichte 11 (1972), S. 607–613.
- STREUBEL, J.: Einige Erfahrungen der propagandistisch-pädagogischen Arbeit des Armeemuseums der Deutschen Demokratischen Republik. In: Neue Museumskunde 18 (1975), S. 112–120.
- STRUNK, G.: Rückfragen an die Identität der Deutschen. Anmerkungen eines Pädagogen zum Prozeß der Vereinigung beider deutscher Staaten. In: Ders. u.a.: Wiederbegegnung. Herausforderungen an die Politische Bildung (berichte – materialien – planungshilfen). Bonn 1990, S. 15–25.
- TOMASCHWESKY, K.: Zu einigen Möglichkeiten der klassenmäßigen Erziehung durch das Museum. In: Schule und Museum 11 (1976), S. 3–7.
- VOLKSARMEE im Gespräch mit Oberst Prof. Dr. sc. Paul Heider, Direktor des Militärgeschichtlichen Instituts der DDR, um historische Wahrheit und Wege zu ihr. In: Volksarmee 1990, H. 3, S. 11.
- VOSS, P. u.a.: Die Freizeit der Jugend. Berlin 1981.
- Wörterbuch zur deutschen Militärgeschichte. (Schriften des Militärgeschichtlichen Instituts der DDR). Berlin 1985.

Anschrift des Autors

Dipl.-Päd. Dr. Wolfgang Seitter, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Feldbergstr. 42, 6000 Frankfurt/Main 1.

Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Lehrerbildung in den neuen Ländern

Ihre Entstehung und ihre Zielsetzungen

Während der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen und der Deutsche Bildungsrat längst in die deutsche Bildungsgeschichte eingegangen sind, hat es der Wissenschaftsrat als einzige überregionale Institution der deutschen Bildungspolitik-Beratung nicht nur zu Dauer, sondern auch zu wachsendem Einfluß gebracht. Er hat in den 35 Jahren seines Bestehens – trotz mancher Fehlprognosen – eine vielfältige fruchtbare Arbeit geleistet. Sie fand mehrfach öffentliche Anerkennung.

Bezeichnenderweise hat sich der Wissenschaftsrat nie zur Lehrerbildung geäußert, obwohl es in der „alten Bundesrepublik“ dazu seit dem Scheitern der Frankenthaler Absprachen der Kultusministerkonferenz 1970 mancherlei Anlaß gegeben hätte. Erst die Wiedervereinigung stellte den Wissenschaftsrat auch vor diese Aufgabe.

Die letzte Regierung der DDR sowie die Regierungen von Bund und Ländern der Bundesrepublik baten im Zuge der Vorbereitung der Wiedervereinigung den Wissenschaftsrat, gutachtlich zu den außeruniversitären Forschungseinrichtungen und zur Entwicklungsplanung für die Hochschulen in den neuen Ländern Stellung zu nehmen. Dies schloß eine Stellungnahme zur Lehrerbildung ein. Zur Vorbereitung der Empfehlungen berief der Wissenschaftsrat eine Arbeitsgruppe. Besonders anzuerkennen ist, daß der Vorsitzende des Wissenschaftsrats, Prof. Dr. DIETER SIMON, zu allen sonstigen Arbeitsbelastungen auch noch die Leitung dieser ad hoc berufenen Arbeitsgruppe selbst übernahm. Sie hat zwischen Dezember 1990 und Juni 1991 sechsmal getagt. Ihr gehörten 16 Sachverständige, vornehmlich Pädagogen, Psychologen, Soziologen und Historiker an. Als Mitglieder des Wissenschaftsrates wirkten maßgeblich Prof. Dr. MAX KAASE, Politologe an der Universität Mannheim, und Frau Prof. Dr. Dr. h.c. mult. ELS OKSAAR, vergleichende Sprachwissenschaftlerin an der Universität Hamburg, mit. Zwei Mitglieder der Arbeitsgruppe kamen von der Ostberliner und Leipziger Universität, weitere drei vertraten als leitende Beamte die Bildungsverwaltungen, das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus, die Hamburger Schulbehörde und das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Mit dem in Oxford lehrenden Prof. DAVID PHILLIPS, einem hervorragenden Kenner der deutschen Universitätsgeschichte, war auch auswärtiger Sachverstand vertreten. Wichtige Beiträge leisteten der Generalsekretär Dr. BENZ und Mitarbeiter aus der Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates, die die Hauptlast bei der Vorbereitung der Empfehlungen trugen.

Die Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates hatte in Zusammenarbeit mit den pädagogischen Hochschulen, Universitäten und Ministerien umfangreiche Dokumentationen über Entwicklung und Stand der Lehrerbildung in den einzelnen Ländern vorbereitet. Zusätzliche Materialien wurden während der Visitationen überreicht. Das gesamte Material, das die Arbeitsgruppe zur kritischen Durchsicht erhielt, umfaßt mehrere Leitz-Ordner.

Von Ende Januar bis Ende Februar 1991 besuchte die Arbeitsgruppe sämtliche pädagogischen Hochschulen und Universitäten in den neuen Ländern. Unberücksichtigt blieben

die Einrichtungen der Lehrerbildung in Ostberlin, die von der Arbeitsgruppe nicht besucht und zu deren Neustrukturierung auch keine Vorschläge gemacht wurden. Die bereits in Auflösung begriffenen fachschulartigen Institute für Lehrerbildung, an denen Grundschullehrer ausgebildet wurden, konnten nur in wenigen Ausnahmefällen besichtigt werden.

Die Besuche begannen jeweils mit Gesprächen in den für die Lehrerbildung zuständigen Ministerien der Länder. Hier ging es darum, aus erster Hand die Leitlinien der jeweiligen Bildungspolitik zu erfahren. Bei den einzelnen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten stand am Beginn jedes Besuchs in der Regel ein Gespräch mit dem Rektor und dem Dekan sowie weiteren Vertretern der Leitungsgremien. Daran schlossen sich getrennte mehrstündige Beratungen mit Professoren, Vertretern des Mittelbaus und der Studenten an. Vor und nach jedem Besuch traf sich die Arbeitsgruppe zu einem Meinungsaustausch. Die Ergebnisse der Beratungen wurden von Mitarbeitern der Geschäftsstelle in Kurzprotokollen festgehalten.

Der Berichterstatter nahm an den Visitationen in Brandenburg, Sachsen und Thüringen teil. Daß die Lehrerbildung in der DDR einen hohen politischen Stellenwert hatte, zeigte bereits die über normale DDR-Verhältnisse hinausgehende relativ gute gebäudemäßige Ausstattung der Pädagogischen Hochschulen. Sie reicht von postmodernen Neubauten in Zwickau bis zu den spätbarocken Schloßgebäuden, der Communes, im Umkreis des Neuen Palais in Potsdam. Für die Gesprächssituation mit den Professoren, dem Mittelbau und den Studenten war verständlicherweise am Anfang meist eine gewisse Befangenheit kennzeichnend. Sie gab sich, wenn von der Arbeitsgruppe betont wurde, daß es sich nicht um eine Personal-Evaluation, sondern um eine Visitation, d.h. um den Versuch handelte, an Ort und Stelle Eindrücke zu sammeln, auch um zu prüfen, ob und wie weit in der DDR-Lehrerbildung gewonnene Erfahrungen bei der künftigen Gestaltung der Lehrerbildung berücksichtigt werden könnten.

Die Empfehlungen wurden von der Arbeitsgruppe Mitte Juni abschließend erörtert und vom Wissenschaftsrat am 5. Juli 1991 mit einigen wenigen Änderungen verabschiedet und veröffentlicht. Freilich können die Empfehlungen, die maschinenschriftlich 130 Seiten umfassen, hier nicht im einzelnen vorgeführt werden. Sie gliedern sich in drei Abschnitte:

- eine Beschreibung der Ausgangslage (also der allgemeinen Entwicklung und der Charakteristika der Lehrerbildung in den beiden Teilen Deutschlands seit 1945) mit einer Darstellung der Institutionen der Lehrerbildung in der DDR (Institute für Lehrerbildung, Pädagogische Hochschulen, Universitäten),
- allgemeine Empfehlungen, z.B. zu Aufgaben der Lehrerbildung, inhaltlichen Reformen in den einzelnen Fächern, institutionellen und organisatorischen Fragen, Personalfragen und Ausbildungskapazitäten und
- detaillierte Empfehlungen zur Lehrerbildung in den einzelnen Ländern.

Im Vorwort wird auf die unterschiedliche Entwicklung der Lehrerbildung in beiden Teilen Deutschlands hingewiesen. Mit der Vereinigung stelle sich „die Aufgabe, die Lehrerbildung in den östlichen und westlichen Bundesländern unter dem übergreifenden Gesichtspunkt einer gemeinsamen demokratischen Verfassung aufeinander abzustimmen. Ausbildungsinhalte und -standards an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Ost- und Westdeutschland sollen einander gleichwertig werden, um Chancengleichheit herbeizuführen sowie Mobilitätshemmnisse abzubauen“ (S. 4). Dies müsse freilich aus der jetzigen Situation heraus eher als ein Fernziel betrachtet werden. Betont wird, daß „nicht in jeder Hinsicht Gleichförmigkeit“ (S. 4) angestrebt wird und Gestaltungsspielräume bleiben,

„zumal die alten Ländern selbst unterschiedliche Modelle der Lehrerbildung kennen. Diese Empfehlungen nennen deshalb an manchen Punkten mehrere Lösungsmöglichkeiten“ (S. 4).

Bei den Besuchen an den Pädagogischen Hochschulen fiel der hohe Grad der Spezialisierung auf. Die Pädagogischen Hochschulen boten zwischen zwei und zehn Fächerkombinationen mit entweder vorwiegend mathematisch-naturwissenschaftlichem Ausbildungsprofil oder gesellschaftswissenschaftlich-historischen, philologischen und künstlerischen Schwerpunkten. Die Forschung an den Pädagogischen Hochschulen orientierte sich an der der Universitäten und stand ihr in der Regel im Niveau auch kaum nach. Im Sommer 1990 studierten an den neun Pädagogischen Hochschulen durchschnittlich 1500 Studierende, die von 364 Lehrkräften, darunter 63 Professoren und Dozenten, betreut wurden. Die Relation zwischen Lehrkräften und Studenten lag 1987 bei 1 : 4,1, bezogen allein auf Professoren und Dozenten bei 1 : 23,5 (S. 17). Statistisch gesehen hatte das Lehramtsstudium in der DDR eine größere Bedeutung als in der Bundesrepublik: Der Anteil der Lehramtsstudenten an der Gesamtzahl der Studierenden betrug in der DDR rd. 22%, in der Bundesrepublik nur 8% (1987). Kurz vor der Wiedervereinigung hob die Regierung DE MAIZIÈRE die bis dahin einphasige Lehrerbildung auf und wollte sie an westdeutsche Verhältnisse angleichen, sah also die Einführung eines Referendariats mit Zweiter Staatsprüfung vor. Am 5.10.1990 beschloß die Kultusministerkonferenz, die Diplomlehrerexamina in zwei bzw. drei Fächern der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Haupt- und Realschulen bzw. in der Sekundarstufe I, bei zusätzlichen Qualifikationen auch dem Lehramt an Gymnasien bzw. in der Sekundarstufe II grundsätzlich gleichzustellen.

Bei den inhaltlichen Reformen der Lehrerbildung in den neuen Ländern geht es vor allem darum, die erziehungswissenschaftlichen Grundlagenfächer neu aufzubauen: Dies erklärt sich schon daraus, daß die DDR-Pädagogik in besonderem Maße der marxistisch-leninistischen Ideologie verpflichtet war und sozialwissenschaftlich orientierte empirische pädagogische Forschung und pädagogische Psychologie nur schwach entwickelt oder unzulänglich vertreten waren. „Weitgehend oder gänzlich neu aufgebaut werden müssen ebenfalls die Fächer, die in der DDR in besonderem Maße zur Legitimation und zum Erhalt der herrschenden Ideologie dienten, in erster Linie Geschichte und Philosophie. Politikwissenschaft existierte im international üblichen Verständnis dieses Faches in der DDR überhaupt nicht, Soziologie nur ansatzweise“ (S. 31). Auch Religionspädagogik muß völlig neu aufgebaut werden. Da das Interesse an Studienmöglichkeiten für Russisch stark zurückging, während das an westeuropäischen Fremdsprachen, besonders Englisch, sprunghaft anstieg, ist auch ein Ausbau der neuphilologischen Fachrichtungen vordringlich.

Mit der Einführung der Zweiphasigkeit endet die in der DDR übliche Einführung in die Schulpraxis während der ersten Ausbildungsphase. Der Wissenschaftsrat hat sich allerdings dafür ausgesprochen, Elemente des bisherigen Praxisbezuges auch in der künftigen ersten Phase beizubehalten, und zwar mit folgender Begründung: „Denn welche praktischen Qualifikationsanforderungen Lehrer zusätzlich zum Fachwissen zu erfüllen haben, sollte bereits während des Studiums deutlich werden. Dies geschieht oft besser durch eigene praktische Erfahrungen in der Schule als in Lehrveranstaltungen in der Hochschule. Frühe eigene Lehrerfahrungen können insbesondere der Überprüfung der eigenen Motivation und Eignung für den Lehrerberuf dienen und sind daher geeignet, individuelle Studienfehlentscheidungen zu einem Zeitpunkt zu korrigieren, an dem eine Umorientierung noch mit vertretbarem Aufwand möglich ist. Eigene Erfahrungen in der Rolle des Lehrers bilden auch eine wichtige Grundlage für das Verständnis fachdidaktischer, pädagogischer

und psychologischer Probleme und Lösungsansätze“ (S. 37f.). Besondere Empfehlungen gelten den berufs- und sonderpädagogischen Studiengängen.

Im Rahmen der institutionellen und organisatorischen Fragen wurden die Argumente abgewogen, die für eine Weiterführung eigenständiger Pädagogischer Hochschulen oder für eine Zusammenführung mit den Universitäten sprechen. Hier hat sich auch die einzige größere Differenz zwischen dem Wissenschaftsrat und der Arbeitsgruppe ergeben. Die Arbeitsgruppe hatte sich für eine mittelfristige Fortführung eigenständiger Pädagogischer Hochschulen ausgesprochen, und zwar aufgrund der Erfahrungen in der „alten“ Bundesrepublik mit der Integration der Pädagogischen Hochschulen in Universitäten. Die neuen Länder hielten es aber aus ihrer Sicht für besser, wenn die Strukturentscheidungen möglichst früh getroffen werden, um einen längeren Schwebezustand zu vermeiden. Dies führte zu folgender Formulierung in den Empfehlungen: „Der Wissenschaftsrat hält sowohl eine Fortführung der Pädagogischen Hochschulen als auch ihre Fusion mit den Universitäten für hochschulpolitisch vertretbar. Für die Fusion sprechen die an Pädagogischen Hochschulen mangelnden Möglichkeiten zum Kontakt mit Studierenden und Dozenten nichtlehramtsbezogener Studiengänge und der Mangel an Alternativen zum Lehramtsstudium, ferner oft schlechtere personelle und sächliche Ausstattung, als sie an Universitäten üblich ist, manchmal ein zu schmales Fächerspektrum ... Umgekehrt kann für eine Weiterführung der Pädagogischen Hochschulen sprechen, daß hier leichter als an den Universitäten eine spezifische Berufsorientierung, ein enges Zusammenwirken von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und erziehungswissenschaftlichen Grundlagenfächern sowie eine Konzentration der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung auf unterrichtsrelevante Fragen erreicht werden können ... Für den Fall, daß die Pädagogischen Hochschulen fortgeführt werden, empfiehlt der Wissenschaftsrat eine Funktionsdifferenzierung in der Weise, daß die Universitäten sich auf Studiengänge für die Sekundarstufen I und II beschränken und die Pädagogischen Hochschulen auf die Ausbildung von Lehrern für die Primarstufe und die Sekundarstufe I. Die Grundschullehrerausbildung sollte dann an den Pädagogischen Hochschulen konzentriert werden ...“ (S. 46).

Da die Empfehlungen am 5. Juli 1991 – mitten in der politischen Sommerpause – veröffentlicht wurden, war das publizistische Echo relativ gering. Zwei Stimmen seien als Beispiel zitiert: Der Bundesvorsitzende des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE), WILHELM EBERT, sieht gerade in der zuletzt erwähnten Empfehlung „einen eklatanten Rückschritt (VBE-Forum, E. H. 8/1991, S. 12). Ebert sprach sich für eine Eingliederung sämtlicher Pädagogischer Hochschulen in Universitäten aus. Aus der Perspektive der Berufspädagogik kritisierte Prof. Dr. GERHARD P. BUNK die Empfehlungen zu „bestimmten Sparten des Berufsschullehrerstudiums in den neuen Ländern, u.a. zu den Agrar-, Gartenbau-, Forst-, Haushalts- und Ernährungswissenschaften“ (Deutsche Universitätszeitung, H. 1/2 1992, S. 13). Während der Wissenschaftsrat wegen des geringen Bedarfs ein spezialisiertes Studienangebot nicht für sinnvoll hält, plädiert Bunk dafür, Arbeits- und Berufspädagogik zum Pflichtgebiet für jeden künftigen Diplom-Agraringenieur zu machen und entsprechend bei den anderen erwähnten Berufsdisziplinen zu verfahren.

Abschließend bleibt nur die Feststellung: Viele der Empfehlungen (S. 28–75) sind auch im Blick auf die Lehrerbildung in den „alten“ Ländern von hoher Relevanz. Es wäre daher zu überlegen, ob der Wissenschaftsrat nicht auch Empfehlungen für die Lehrerbildung in den westdeutschen Ländern vorbereiten sollte.

Anschrift des Autors: Dr. Christoph Führ, DIPF, Schloßstr. 29, W-6000 Frankfurt/M. 90.

Potsdamer Modell der Lehrerbildung

Vorbemerkung

Im Sommer 1991 wurde die Brandenburgische Landeshochschule Potsdam – als solche 1948 gegründet, bald in die Pädagogische Hochschule „Karl Liebknecht“ umgewandelt, nach der Wende 1990 wieder Brandenburgische Landeshochschule – zur Universität Potsdam umgegründet. Ihr wurde die Aufgabe übertragen, Lehrer für alle Schularten und Schulstufen im Lande Brandenburg auszubilden. Dabei war auszugehen (1) von der Tradition und den örtlichen Gegebenheiten der praxisorientierten Lehrerbildung in Potsdam, (2) von den Vorgaben bezüglich der Lehrämter durch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport und schließlich (3) von Rahmenvorgaben der KMK für das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium.

Der Gründungssenat setzte eine Strukturkommission Lehrerbildung ein unter Vorsitz der Senatsmitglieder WOLFGANG EDELSTEIN (MPI für Bildungsforschung, Berlin) und ULRICH HERRMANN (Universität Tübingen), der mehrheitlich Kolleginnen und Kollegen aus der ehemaligen DDR angehörten: Frau Prof. BÄRBEL KIRSCH und die Herren Professoren WOLFGANG THIEM und UWE WYSCHKON von der Universität Potsdam sowie Prof. JOACHIM LOMPSCHER (zuvor an der Akademie in Ost-Berlin). Außerdem arbeitete zeitweilig Prof. FRITZ OSER (Universität Fribourg) in der Kommission mit.

Der Strukturkommission wuchs neben der Neuordnung der Lehrerbildung die Aufgabe zu, an der Universität Potsdam nicht nur die Struktur des Faches Erziehungswissenschaft festzulegen, sondern im Zusammenhang damit auch für die Struktur der Psychologie und der Sozialwissenschaften Anregungen zu geben. Die Vorschläge der Strukturkommission Lehrerbildung und der von ihr angeregten Strukturkommission für das Fach Psychologie (unter Vorsitz von LEO MONTADA, Trier) wurden aufeinander abgestimmt. (Die Psychologie-Denkschrift ist als Anlage zur Gesamtfassung und Denkschrift „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“ veröffentlicht worden.)

Die Denkschrift „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“ wurde anhand von Vorlagen der Kommissionsmitglieder in mehreren Klausurtagungen erarbeitet; die Endreaktion besorgten die Vorsitzenden. Förderung und Unterstützung erfuhren die Kommissionsberatungen insonderheit durch WALTER THOMANN vom brandenburgischen Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur. Die Denkschrift wurde im Sommer 1992 vom Gründungssenat verabschiedet und als Grundlagentext für den Aufbau der Universität Potsdam in diesem Bereich der Landesregierung zugeleitet.

Wir teilen hier die zentralen Passagen der Konzeption und ihrer Begründung mit (Kapitel 4 der Denkschrift). Ihnen gehen eine Zusammenfassung der Denkschrift in Thesen voraus, ein Kapitel zur Ausgangslage in Potsdam sowie Hinweise auf die allgemeinen Vorgaben (des Schulministeriums) hinsichtlich des Lehrer-Nachqualifizierungs- und Ersatz-

bedarfs in Brandenburg, der Konstruktion der Lehrämter usw.; Kapitel 5 begründet die personelle Grundausrüstung, Kapitel 6 befaßt sich mit der inneruniversitären Organisation der Lehrerbildung und Kapitel 7 mit weiteren Aufgaben der Erziehungswissenschaft an der Universität Potsdam (in den Hauptfachstudiengängen).

Eine Reihe von Fragen im Bereich der Lehrerbildung mußte offenbleiben, insbesondere Einzelregelungen in der Primarlehrerbildung vor allem im musisch-ästhetischen Bereich), der Sonder- und Rehabilitationspädagogik sowie der Fachdidaktiken, sodann grundsätzliche Fragen vor allem im Bereich der Polytechnischen Bildung und der beruflichen Bildung (einschließlich der Abstimmung der Ausbildungskonzepte und -kapazitäten an den Technischen Universitäten Cottbus und Berlin). Für die Primarlehrerbildung wurde eine eigene Unterkommission unter Leitung von RENATE VALTIN (Humboldt-Universität zu Berlin) eingesetzt, deren Strukturüberlegungen ebenfalls als Anlage zur Denkschrift abgedruckt sind. Für die Organisation der Implementierung des Potsdamer Modells wurde als Beauftragter des Gründungsrektors MANFRED BAYER (Universität Duisburg) gewonnen.

Der hier folgende Abdruck des konzeptionellen Teils der Potsdamer Denkschrift soll vor allem folgende Überlegungen und Argumente zur Geltung bringen:

(1) Die Potsdamer Erfahrungen in der schul- und unterrichtspraktischen Lehrerbildung sollen unter den veränderten Bedingungen einer neugegründeten Universität fortgeführt werden – ohne die Fehler bei der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten der alten Bundesrepublik, vor allem die Reduktion der Praxisorientierung während der ersten Phase der Ausbildung, zu wiederholen.

(2) Das „Potsdamer Modell“ könnte so eine Anregungs- und Anbahnungsfunktion erhalten für die Neuordnung der Lehrerbildung an den bundesdeutschen Universitäten im Zuge der wieder zunehmenden Lehrerbildung angesichts des enormen Ersatzbedarfs.

(3) Ausbildungs- und professionsspezifische Profile der Erziehungs- und der Unterrichtswissenschaft(en) müssen in ihren genuinen Lehr- und Forschungsgebieten, die an den Universitäten weitgehend in Vergessenheit geraten sind, restituiert werden: *erstens* infolge des Rückgangs der Aufgaben in der Lehrerbildung während der beiden letzten Jahrzehnte, *zweitens* infolge der gleichzeitigen Überlagerung durch den Diplomstudiengang, *drittens* infolge der (vom Ausbildungszweck her gar nicht zu kritisierenden) Randständigkeit der Erziehungswissenschaft innerhalb des Diplomstudiums in den berufsbezogenen Studienrichtungen während des Diplom-Hauptstudiums.

(4) Die Pädagogische Psychologie und die Entwicklungspsychologie als die Grundlage des Professionswissens von Lehrern und demzufolge die enge Verzahnung operativer pädagogischer und psychologischer Wissens- und Theoriebestände sollen betont werden, orientiert an den Alltagsproblemen des Lehrens und Lernens, des Unterrichtsgeschehens, des Lehrerhandelns, des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Institution Schule als Lern- und Erfahrungsfeld.

(5) Die fachdidaktische Ausbildung im Umfang von rund 10% der für das Fach vorgesehenen Semester-Wochenstundenzahl kommt zu der erziehungswissenschaftlichen und psychologischen hinzu, verbleibt indessen im Kontext der Fachwissenschaften; dies ist ein konstitutives Merkmal der universitären Lehrerbildung im Vergleich zu einem PH-Modell, das die fachwissenschaftliche Ausbildung der didaktischen unterordnet. Im Potsdamer

Modell einer *universitären* professionellen Ausbildung sollen Fachdidaktik, grundwissenschaftliche Ausbildung sowie die Ausbildung in der zweiten Phase möglichst eng vernetzt und zugleich in eine sinnvolle Beziehung zum Fachstudium gebracht werden.

Die Studiengänge der Fächer sollten im Blick auf die Rezeption durch die Studierenden – meist zukünftige Lehrer – und andere funktionale Imperative (Studienzeitverkürzung, Ent-rümpelung, etc.), einer Revision unterzogen werden, die das Studium insgesamt zielsicherer und professionsdienlicher gestaltet.

(6) Die Erziehungswissenschaft muß gerade auch im Rahmen der Lehrerbildung als eine Forschungsdisziplin konzipiert werden, weil sie nur so problemlösungsbezogenes operatives Professionswissen generieren kann und nur auf diese Weise der Marginalität im „Begleitstudium“ und im Diplomstudium entgehen kann.

POTSDAMER MODELL DER LEHRERBILDUNG: KONZEPTION UND BEGRÜNDUNG¹

1. Die Tradition der Lehrerbildung in Deutschland

(1) *Gescheiterte Reformen, Tradition und gesellschaftliche Bedingungen* haben dazu geführt, daß in Deutschland eine auf das Professionswissen von Lehrern orientierte Ausbildung von Grund- und Hauptschullehrern meist der voruniversitären Ausbildungsstufe vorbehalten war. Lehrerstudenten, die sich auf den Beruf des Gymnasiallehrers vorbereiten, erhielten an den Universitäten eine weitgehend fachbezogene Ausbildung. Die professionsorientierte Akzentuierung der lehramtsbezogenen Studiengänge blieb in der Regel ungenügend.

In der Weimarer Republik und in der Bundesrepublik wurden vergebliche Anläufe unternommen, diesem Mangel abzuhelpfen. In der DDR fand eine durchgreifende Strukturreform statt, allerdings um den Preis einer Minderung der fachwissenschaftlichen Qualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer für die Unterstufe. Die Ausbildung der Lehrkräfte für die Klassen 5 bis 12 erfolgte in einheitlichen Studiengängen, in denen pädagogische, psychologische und fachdidaktische Studien sowie fachwissenschaftliche Studien und entsprechende Praktika vorgesehen waren. Das Studium endete mit einem praktischen Jahr, mit 27 Wochen Schulpraktikum unter Betreuung erfahrener (von der Hochschule angeleiteter) Mentoren und Fachdidaktiker.

In der Bundesrepublik hatte insonderheit die „realistische Wendung“ (HEINRICH ROTH) neue Impulse geben wollen. Die Gutachten und Empfehlungen des DEUTSCHEN BILDUNGSRAATES, besonders der von ROTH herausgegebene Sammelband „Begabung und Lernen“, signalisierten die erforderlichen Umorientierungen in der erziehungswissenschaftlich, psychologisch und sozialwissenschaftlich fundierten Lehrerbildung für eine Strukturreform des Schulwesens nach dem „Strukturplan“ des Deutschen Bundesrats von 1970. Wichtige Elemente dieser Strukturreform sind im Neuaufbau des brandenburgischen Schulsystems enthalten (z.B. die Dauer der Grundschule bzw. der Primarstufe).

Aufgrund der schul- und finanzpolitischen Rahmenbedingungen seit den 70er Jahren wurden diese Initiativen in der Bundesrepublik nicht weiterverfolgt. In den meisten Bun-

1 Textauszug aus der Denkschrift „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“, die unter diesem Titel als Broschüre der Universität Potsdam veröffentlicht wurde. (Anzufordern beim Rektorat der Universität Potsdam, Am Neuen Palais 10, O-1571 Potsdam).

desländern wurden zwar die Stundenanteile des pädagogischen Grundlagen- und Begleitstudiums für alle Lehramtsstudierende erhöht, eine Orientierung auf die Handlungsstrukturen des Lehrerberufs und eine Organisation des Studiums mit Hilfe der Praktika erfolgte jedoch nicht. Modellvorhaben der einphasigen Lehrerbildung wurden – nicht anders als in den juristischen Ausbildungsgängen – nach einigen Jahren abgebrochen.

(2) *Die Folgen für die Lehrer an Grund- und Hauptschulen einerseits, an Sekundarschulen (Sekundarstufen I und II) andererseits* sind unterschiedlich: Die professionelle Ausbildung der Primarlehrer erscheint zwar in mancher Hinsicht angemessener, und sie ist besser als die Ausbildung der Studienräte auf den Erwerb von Lehrerexpertise abgestimmt. Wissenschaftlich ist sie nach wie vor meist unterqualifiziert. Die Ausbildung der Sekundarschullehrer in einem weitgehend strukturlosen Begleitstudium an der Universität ist im Hinblick auf die in der Profession erforderliche Expertise vollständig ungenügend.

(3) *Die Folgen für das Ausbildungssystem:* Die traditionelle Dichotomie – fachwissenschaftliche Ausbildung an der Universität, professionelle pädagogisch-didaktische im Studienseminar – löst die Probleme nicht: (a) Auch das Studienseminar ist überwiegend fachorientiert. Die Profession fordert schon lange in rapide wachsendem Ausmaße fachübergreifende professionelle Kompetenzen. (b) Die fachwissenschaftliche Ausbildung ist an fachimmanenten Standards orientiert, die eine Professionalisierung im Blick auf die notwendigen Kompetenzen im Berufsfeld ausblenden. (c) Der Zwang, neben dem allein wissenschaftlich anerkannten Studium der Fachwissenschaft ein wissenschaftlich unbefriedigendes erziehungswissenschaftliches Marginalstudium zu betreiben, demontiert die Motivation der Studierenden, diskreditiert die (als irrelevant empfundene) Erziehungswissenschaft, enthält ihnen die Psychologie vor und desorientiert die zukünftigen Lehrer im Hinblick auf ihren Beruf und die dafür nötigen Qualifikationen.

(4) *Die Folgen für das Berufsfeld:* Die Lehrer, insbesondere der Sekundarstufen, sind auf die heutigen Erfordernisse des Lehrerberufs – den Umgang mit einer sozial, kognitiv und motivational radikal veränderten Schülerpopulation – nicht vorbereitet und davon stark überfordert. Dies gilt für die kognitiven wie für die sozialpsychologischen Aspekte des Berufs. Das Resultat ist u.a. ein weitverbreitetes frühzeitiges „burn-out“ der Lehrer, weitverbreitete Schulkritik bei Schülern und Lehrern und in der Gesellschaft allgemein, schließlich ein systematisches Defizit der Schule gegenüber der gesellschaftlichen Nachfrage nach ihren funktionalen Leistungen.

(5) *Konsequenzen:* Eine neue strukturelle und organisatorische Balance von fachlichem und professionsorientiertem Wissenserwerb im Studium ist vom ersten Semester an nötig. Die Universität Potsdam wird hierfür ein Modell praktizieren, das auch für Universitäten in anderen Bundesländern anregend sein dürfte. Gleichwohl muß ein Potsdamer Modell noch mit den Regelungen der Lehrerbildung in den anderen Ländern der Bundesrepublik kompatibel sein. Die entsprechenden Restriktionen für eine Reform müssen in Kauf genommen werden.

2. Grundzüge des „Potsdamer Modells“

Zunächst sollen hier die Strukturkomponenten des Kernmodells aufgeführt werden:

Das Studium der zukünftigen Lehrer soll je nach Schulstufe und Funktion in flexibler Weise und in unterschiedlichem Umfang (mit festzulegenden Mindestanforderungen) fachwis-

senschaftliche, erziehungswissenschaftliche und praxisorientierte Komponenten verbinden:

- (a) Die *fachwissenschaftliche Komponente* enthält – in der Regel – zwei Unterrichtsfächer und die dazugehörenden fachdidaktischen Studien im Umfang von etwa 10 Semesterwochenstunden je Fach.
- (b) Die *erziehungswissenschaftliche Komponente* umfaßt pädagogische, psychologische und sozialwissenschaftliche Beiträge: Die *Pädagogik* liefert systematisches (philosophisches, historisches, lehrplantheoretisches und unterrichtswissenschaftliches) Grundlagenwissen; die *Psychologie* kognitionspsychologische, entwicklungspsychologische, differentialpsychologische sowie sozial- und organisationspsychologische Informationen; die *Sozialwissenschaften* insbesondere soziologische, sozialisationstheoretische und politikwissenschaftliche Beiträge. Dazu sollte eine Ausbildung in empirischen Methoden und Statistik angeboten werden.
- (c) Den *schulpraktischen Studien* kommt im Aufbau des berufsvorbereitenden Grundlagenstudiums die besondere Aufgabe zu, die inhaltliche Koordination und den zeitlichen Aufbau des Studiums zu artikulieren. Das *erste*, berufsfelderschließende Praktikum vermittelt Erfahrungen und Fragen, auf die die darauf folgenden Lehrveranstaltungen abgestimmt werden. Das vertiefende *zweite* Praktikum dient der Anwendung insbesondere unterrichtswissenschaftlicher Prinzipien auf die Unterrichtsplanung und die erste Praxis. Das *dritte* fachdidaktische Praktikum vertieft diese Erfahrung im Blick auf die fachdidaktische Kompetenz im Kontext exemplarischer Unterrichtserfahrungen. Ergänzt werden diese schul- und unterrichtsbezogenen Praktika durch ein psychologisch-diagnostisches Praktikum, das die differentiellen psychologischen Fragestellungen und Probleme einer gewandelten Schülerpopulation im Blick hat.

Das Studium der Lehrer in Potsdam soll inhaltlich und strukturell so gestaltet werden, daß Lehrern aller Stufen eine gleichwertige erziehungs- und unterrichtswissenschaftliche Ausbildung geboten wird, die gleichermaßen an der Wissenschaft wie an der professionellen Praxis orientiert ist. Das Studium soll die zukünftigen Lehrer konstruktiv sowohl auf die Anforderungen der Schulwirklichkeit als auch auf die aktive Beteiligung an einer aufgeklärten und einsichtsvollen Veränderung derselben vorbereiten. Deshalb ist die Wissenschaftlichkeit aller Komponenten und Teilbereiche der Ausbildung eine unabwiesbare Notwendigkeit. Anders als in Zeiten, in denen traditionsvermittelte Konsense inhaltliche Entscheidungen und Handlungsstrategien bestimmen konnten, sind Lehrer heute, um angesichts einer explosiven Vermehrung und unablässigen Innovation der Wissensbestände und angesichts tiefgreifender sozialer und kognitiver Veränderungen des Lernverhaltens in deutlich gewandelten Schülerpopulationen handlungsfähig zu sein, auf eine psychologische und sozialwissenschaftliche Fundierung ihrer professionellen Handlungskompetenz angewiesen. Eine Integration von Theorie und Praxis ist geboten, die sowohl eine wissenschaftliche Rekonstruktion des Handlungswissens auf der Grundlage der Praxiserfahrung als auch die Durchdringung des beruflichen Handlungssystems mit Hilfe wissenschaftlich begründeter Heuristiken ermöglicht.

Um diese Professionsorientierung zu realisieren, muß das Studium der Lehrer in allen seinen Komponenten mit Nachdruck funktionalen Zielen dienen, die auf das Handlungsfeld des Lehrers bezogen sind. Weil indessen im Bereich des Lehrerhandelns einfache technologische Anwendungen und Rezepte in der Regel unergiebig sind, ist eine differenzierende und reflexive Einstellung zur Wissenschaft und ihren Handlungsbezügen nötig,

die soweit wie möglich sicherstellt, daß eine wissenschaftlich aufgeklärte und vertiefte Handlungskompetenz nicht mit einer technisch verkürzten szientistischen Einheitsideologie gleichgesetzt wird. Wissenschaftliche Expertise im Bereich des Lehrerhandelns enthält – neben Anweisungen – Wissen über die funktions- und situationsangemessenen Grenzen des Lehrerhandelns, über die personenspezifischen Ziel- und Handlungsorientierungen und die Wertabhängigkeit der Strategien, die Lehrer im Blick auf die Konsequenzen und Implikationen ihres Handelns bewußt abwägen, wählen oder verwerfen können.

(a) Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Komponenten

Wie bereits angedeutet, muß der Aufbau einer fachwissenschaftlichen Wissensstruktur für den Lehrer um ein verlässliches Expertenwissen über die entwicklungsangemessene Vermittlung dieses Wissens an die Schüler ergänzt werden, deren Wissenserwerb überdies unter unterschiedlichen sozialen, kognitiven und motivationalen Voraussetzungen stattfindet.

Es geht folglich bei der Ausbildung der Lehrer nicht um eine Minderung des fachwissenschaftlichen Anspruchs, sondern um dessen Ergänzung durch Wissenssysteme, die die fachwissenschaftlichen Strukturen einer systematischen didaktischen Reflexion aussetzen. Letztere besteht nun gerade nicht im Erwerb von Algorithmen, mittels derer bestimmte Informationen aus dem Wissenssystem der Fachwissenschaft in das kognitive System – oder das Gedächtnis – des Schülers transportiert werden. Vielmehr handelt es sich um Kenntnisse über generative Strukturen, die eine entwicklungsangemessene, d.h. altersspezifisch operative Rekonstruktion des fachlichen Wissens im kognitiven System des Schülers ermöglichen. Die Aufgabe des Lehrers ist es, eine Passung zwischen der Struktur des fachlichen Wissens und dem kognitiven System des Schülers herzustellen, die eine aktive Assimilation, eine sowohl entwicklungs- wie sachangemessene Rekonstruktion der Wissensstruktur durch den Schüler darstellt.

Um diese kognitionswissenschaftliche Transformation der Didaktik voranzutreiben, bedarf es einer intensiven Kooperation zwischen Kognitionswissenschaftlern, Entwicklungspsychologen und Fachwissenschaftlern in den einzelnen Wissensdisziplinen. Es könnte eine besondere Leistung der Universität Potsdam sein, diese Kooperation forschungsintensiv zu institutionalisieren und über mehrere Fächer zu koordinieren, deren epistemische Strukturen für weitere Fächer als paradigmatisch gelten können (z.B. Mathematik, Biologie, Geschichte).

Bewußt wird in diesen Überlegungen davon Abstand genommen, Wünsche an die Fächer selbst zu richten. Eine Anmerkung sei indessen erlaubt. Seit Jahren steht die sog. Entrümpelung des Fachstudiums auf dem Programm der Hochschulreform. Neuerdings hat die REKTORENKONFERENZ energische Maßnahmen zur Studienzeitverkürzung gefordert, die eine Revision des Fachstudiums implizieren. Es könnte eine besondere Aufgabe der Universität Potsdam sein, diese Aufgabe in Angriff zu nehmen und dabei das Augenmerk systematisch auf die Frage zu lenken, ob, und gegebenenfalls in welchen fachspezifisch artikulierten Hinsichten, sich das Studium nach den typischen Ausbildungszielen (Vorbereitung auf eine wissenschaftliche Laufbahn bzw. Beteiligung an der Forschung vs. Vermittlung bzw. Lehrerberuf) tatsächlich unter Umständen in Teilbereichen unterscheiden sollte. Alternativ könnte die Frage lauten, ob das Studium der großen Mehrheit der Studenten, das in den Lehrerberuf einmündet, im Aufbau des Fachstudiums eine größere Rolle spielen sollte, ohne freilich dessen Wissenschaftlichkeit in Frage zu stellen. Sowohl

WISSENSCHAFTSRAT als auch REKTORENKONFERENZ haben eine stärkere Forschungsorientierung in einer Art postgradualen Studium vorgeschlagen. Die Universität Potsdam könnte die Situation des Neubeginns nutzen, um gleichzeitig mit dem Aufbau eines Potsdamer Modells der Lehrerbildung die fachspezifischen Strukturanalysen voranzutreiben, die für die Studienreform insgesamt notwendig sind.

(b) Erziehungswissenschaftliche Komponenten

Das erziehungswissenschaftliche Grundstudium aller Lehrerstudenten umfaßt Beiträge verschiedener Wissenschaftsdisziplinen und unterschiedliche Wissensformen, die erst in ihrem *Zusammenhang* den vollständigen Funktionszusammenhang eines professionsorientierten Expertenwissens aufweisen und begründen.

Im Fach *Pädagogik* erwirbt der Student vor allem *Basiswissen* für seinen Beruf und sein Tätigkeitsfeld. Die Vertiefung und Differenzierung dieses Wissens erfolgt vorwiegend in der zweiten Phase der Ausbildung.

Im Fach *Psychologie* erwirbt der Student *operatives Wissen* für die dominant psychologische Seite des professionellen Handelns. Es ist ein wesentliches Merkmal des Potsdamer Modells der Lehrerbildung, daß es dem operativen Wissen und den funktionalen Anteilen des Lehrerberufs in der Ausbildung in verstärktem Maße Zeit und Aufmerksamkeit zuwendet.

Dabei ermöglicht die begrenzte Zahl an Semesterwochenstunden, die eine mit den anderen Bundesländern kompatible Studienordnung nur zuläßt, bloß ein *Minimalangebot* aus dem eigentlich notwendigen Repertoire psychologischen Handlungswissens. Den Studierenden sollen darüber hinaus im Rahmen von Wahlangeboten und zusätzlichen Optionen Angebote zur Vertiefung gemacht werden; in den weiteren Phasen (und in der Weiterbildung) soll die Vertiefung mit weiteren Angeboten fortgesetzt werden. Insbesondere aber sollen die Forschungsangebote im Rahmen der Lern- und Lehrforschung interessierten Studierenden Möglichkeiten der Vertiefung durch Projektbeteiligung mit Studien- und Examensarbeiten bzw. Dissertationen bieten.

Auch die *Sozialwissenschaften* tragen zur reflexiven Durchdringung der Bedingungen des Lehrerhandelns wesentlich bei. Vor allem erwerben die Studenten hier sozialwissenschaftliches *Orientierungswissen* im Bereich der Sozialisation und der sozialen Strukturen der Sozialisationsfelder Familie, Schule und Gruppe. Dieses Orientierungs- bzw. Kontextwissen stellt ein notwendiges Pendant zu den differentialpsychologischen Beiträgen der Psychologie dar.

Erst durch ihre komplementären Beiträge klären sie über die Differenziertheit der Berufsfelder auf, verhindern idealisierende Übergeneralisierungen und mechanistische Fehldeutungen sozialer und kognitiver Unterschiede zwischen Individuen: Im Blick auf die funktionalen Handlungserfordernisse des Berufs verweisen das operative Wissen der Psychologie und das kontextuelle Orientierungswissen der Sozialwissenschaft auf Möglichkeiten, Grenzen und Perspektiven des beruflichen Handelns.

Besondere Bedeutung kommt nach dem Zusammenbruch der DDR – der monolithischen Struktur ihrer Institutionen und ihrer monistischen Ideologie – einer soziologischen und politikwissenschaftlichen Analyse der Sozialstruktur Brandenburgs und der Bundesrepublik und dem Aufbau einer politischen Kultur zu, an der Lehrer auch im Blick auf ihre Institutionen und Interessen teilhaben können. Lehrer haben im Aufbau der politischen Kultur besondere Aufgaben und benötigen dabei ein vertieftes Verständnis einer plurali-

stisch verfaßten Gesellschaft, die individuelle Wertüberzeugungen zugleich konsentiert und der Diskussion und Aufklärung aussetzt. Während Lehrer folglich in hohem Maße die Kenntnisse der Funktionsweisen und Funktionsbedingungen politischer Institutionen brauchen, benötigen sie vor allem auch ein konstruktives Verständnis ihrer Rolle, das sie vor passiver und entpolitisierter Untätigkeit und Aktionismus gleichermaßen schützt. Eine enge Zusammenarbeit mit den Sozialwissenschaften ist schon deshalb unerlässlich, als in der zeitlich begrenzten Grundausbildung der Lehrerstudenten das soziologisch begründete Kontextwissen hinter das operative Wissen im Hinblick auf funktionale Desiderate des professionellen Alltagshandelns zurücktritt und nur einige wenige, vor allem funktional orientierte Elemente dieses Programms realisiert werden können.

Das Programm selbst muß folglich – abgesehen von der fachlichen Ausbildung von Sozialkundelehrern und Experten der Politischen Bildung auf allen Stufen der Schule – vor allem in Gestalt spezialisierender und vertiefender Optionen angeboten werden. Solche Optionen sollen auch in der zweiten Phase, und verstärkt im System der Weiterbildung, angeboten werden; und die Landesregierung sowie die Universität sollten keine Anstrengung scheuen, die hier skizzierte Aufgabe der Entwicklung der politischen Kultur in und durch die Schulen durch angemessene, insbesondere auch personelle Mittel nicht zuletzt im Rahmen der Sozialwissenschaften der Universität Potsdam zu fördern.

c) Schulpraktische Studien

In den Praktika soll Basiswissen und operatives Wissen zusammengeführt werden: So entsteht einerseits *Anwendungswissen* für die pädagogische, didaktische und unterrichtsorganisatorische Seite des Handelns. Andererseits entsteht ein *Reflexionswissen* über die Bedingungen, Kontexte und Implikationen des Lehrerhandelns, das umso wichtiger ist, als der Nachdruck, den das Potsdamer Modell auf die Ausbildung *operativen* Wissens legt, eine technische Vereinseitigung begünstigen könnte. Lehrer müssen indessen vor einer technokratischen Fehlinterpretation des Lehrerhandelns schon deshalb geschützt werden, weil Fehlschläge im Schul- und Unterrichtsalltag unvermeidlich sind und diese nicht nur in technischen Begriffen gemeistert, sondern reflexiv verstanden werden müssen. Pädagogische Intentionen fordern beides: funktionale Kompetenz und reflexive Durchdringung des eigenen Tuns.

Die Eingliederung aller Lehramtsstudiengänge in die Universitäten hat in den alten Bundesländern dazu geführt, daß die fachwissenschaftlich orientierte Lehrerausbildung der Gymnasiallehrer zum favorisierten Grundmodell der Lehrerbildung für die Ausbildung in allen Lehrämtern der Sekundarstufe I wurde (Haupt- und Realschule, wenn als eigenständige Lehrämter noch vorhanden) und zugleich einen stark richtungsweisenden Druck auf die Ausbildung für das Lehramt der Primarstufe entfaltete. Diese Entwicklung wurde begünstigt durch das Fehlen einer lehramtsspezifischen Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Die letzten Lehrerbildner an den Universitäten sind die Lehrenden aus den in diesen Bundesländern aufgelösten Pädagogischen Hochschulen, die wegen Erreichung der Altersgrenze in den nächsten Jahren aus den Universitäten ausscheiden werden. Die schulpraktischen Studien bzw. andere praxisbezogene Angebote werden deshalb in erster Linie von lehrbeauftragten Lehrern angeboten. In der Sache erscheint dies zunächst als qualifizierte Lösung, für eine professionsqualifizierende Ausbildung wirkt sie sich indessen dequalifizierend aus: Schule und Unterricht spielen im Lehrangebot der Universität innerhalb der Lehramtsstudiengänge überwiegend keine Rolle mehr. Eine Rücknahme der

Lehrerbildung an spezielle Einrichtungen analog den Pädagogischen Hochschulen, wie mancherorts empfohlen, würde die Lehrerbildung freilich erneut wissenschaftlich ghettoisieren.

Die für die Schule verantwortlichen Ministerien betonen deshalb üblicherweise vor allem die zweite Phase der Lehrerausbildung in den staatlichen Studienseminaren und die Lehrerfortbildung. Beide grundsätzlich eigenständige Qualifikationszentren verkommen damit zu Reparaturbetrieben einer verfehlten Ausbildung an der Universität, die, ebenso teuer wie dysfunktional, vor allem im Blick auf die Erste Staatsprüfung beibehalten wird.

Das Potsdamer Modell der Lehrerbildung nimmt die Kritik an der universitären Lehrerbildung auf: Sie nimmt den universitären wissenschaftlichen Anspruch an eine professionelle Grundbildung an der Universität an, indem sie schulpraktische Studien als universitäre Praxisangebote entfaltet und durch vielfältige schulbezogene Forschungsaktivitäten Qualifizierungsanreize für wissenschaftlich interessierte Lehrer zur Weiterqualifikation als Lehrerbildner an den Hochschulen entwickelt. Beide Zielsetzungen machen eine besondere Verknüpfung sowohl zwischen den lehramtsbezogenen Disziplinen innerhalb der Universität als auch mit den Studienseminaren und Schulen in Gestalt tragfähig ausgebildeter Querstrukturen und Formen institutioneller Zusammenarbeit notwendig. Mit der Einrichtung eines *Instituts für Lern- und Lehrforschung* sowie eines *Interdisziplinären Zentrums für pädagogische Forschung und Lehrerbildung* als zentralen fakultätsübergreifenden Einrichtungen sollen an der Universität Potsdam die hierfür notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen werden. Kooperation und wechselseitige Partizipation zwischen den an Schule und Lehrerbildung beteiligten Personen soll so systematisch begünstigt und die notwendige Kontinuität innerhalb der Lehrerausbildung hergestellt werden.

Mit dieser Zielsetzung besitzen die *schulpraktischen Studien als zentraler Ort des Praxisbezugs* im Potsdamer Modell universitärer Lehrerbildung *studienleitenden Charakter*: sie haben sowohl berufsfelderschließende als auch studienorganisierende und studienreflektierende Funktionen. Hochschullehrer, Studierende, Lehrer und Schüler sind Partner in einer Ausbildungskomponente, die die spätere Berufspraxis nicht verkürzt vorwegnehmen, sondern in vielfältigen schulpraktischen Handlungsformen erfahrbar und diskutierbar machen soll. Voraussetzung dieser Praxiserfahrung bleibt die Verantwortung für den Unterrichtsanspruch der Schüler, der nicht zum Zwecke der Ausbildung suspendiert werden darf. Die Entwicklung hierfür geeigneter Seminarformen ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe des Potsdamer Modells, die gleichermaßen von den Erziehungs- und Sozialwissenschaften als auch von den unterrichtsrelevanten Fachwissenschaften erfüllt werden muß.

Auf der Grundlage der in der universitären Phase der Ausbildung erworbenen Handlungsfähigkeiten sollte in den Studienseminaren der zweiten Phase die Weiterentwicklung zu ganzheitlich verfügbaren Handlungsfertigkeiten für die Alltagspraxis der Lehrer erfolgen. Die traditionelle Praxis einer erneuten, diesmal unterrichtsbezogenen Ausbildung von Grund auf, die mit fehlender schulbezogener Kompetenz begründet wird, soll durch systematische Koordination der beiden Ausbildungsphasen, nach Möglichkeit in der Verantwortung eines besonderen Gremiums, und durch vertiefende Weiterführung auf der Grundlage breiter, praxissicher erprobter unterrichtlicher Fertigkeiten abgelöst werden.

Die erziehungswissenschaftlich-psychologischen und allgemeindidaktischen Komponenten der Grundausbildung soll folglich folgende Leistungen erbringen:

- die Studierenden sollen zu unterrichts-, erziehungs- und weiteren berufspraktischen Aufgaben ihres künftigen Berufs und seines Umfeldes *Zugang* finden;

- die Studierenden sollen zu den *elementaren Fragestellungen* der Pädagogik, der Psychologie und der Unterrichtswissenschaften einen Zugang finden, der es ihnen erlaubt, aus diesen Wissenschaften das für ihre Ausbildung relevante Wissen zu rezipieren;
- den Studierenden sollen Hospitationen und Praktika in Schulen ein *Problembewußtsein* vermitteln, das den außerordentlichen Herausforderungen des Lehrerberufs unter den heutigen Bedingungen angemessen ist;
- den Studierenden sollen im Studium an der Universität und durch Hospitationen und Praktika erste Orientierungen für *problemlösungsorientiertes Lehrerhandeln* vermittelt werden;
- die Studierenden sollen die Möglichkeit haben, erste Unterrichtsversuche zu unternehmen und zu einer *kritischen Einschätzung ihrer Lehrbefähigung* zu kommen.

Dies erfordert eine enge wechselseitige Bezugnahme zwischen theoretischen und praktischen Lehrveranstaltungen: die Praktika bedürfen sowohl theoretischer Vorbereitung als auch theoretischer Verarbeitung und Vertiefung; die theoretischen Lehrveranstaltungen bedürfen der Anreicherung und Stützung durch praktische Erfahrungen.

Mit diesem Konzept läßt sich nicht nur an die bewährte Praxisorientierung der Lehrerbildung in Potsdam anschließen, sondern auch eine idealtypische Abfolge von Themen und Lehrveranstaltungstypen konstruieren, die die Ausbildung mit der wünschenswerten Deutlichkeit strukturiert und konturiert, den Studierenden zugleich eine gewissen Flexibilität in der Nutzung der Angebote und beim Erwerb der erforderlichen Nachweise zugesteht, vor allem aber hinreichenden Spielraum für individuelle Vertiefungen und Spezialisierungen läßt sowie die Teilnahme an Entwicklungs-, Beratungs- und Forschungsvorhaben fördert.

Das dargestellte Modell koordinierter fachdidaktischer, erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Studien soll nicht nur die fachliche Qualifikation und die fachspezifischen Vermittlungsprozesse sichern, sondern die Identifikation mit dem Lehrerberuf als wissenschaftlich orientierter Profession stützen, die sich – wie jede Profession – auf Expertise und Handlungskompetenz gründet: auf *Fachwissen*, operatives *Prozeßwissen* und orientierendes *Kontextwissen* einerseits, auf *berufliches Können* und die Fähigkeit, *das Wissen im Handlungskontext angemessen anzuwenden*, andererseits.

Auch die Beteiligung an der funktionsentsprechenden *Forschung* dient einer solchen Identifikation. Deshalb sollen Lehramtsstudenten im Studium die Fähigkeit zu wissenschaftlicher Beobachtung und Analyse in ihrem Berufsfeld erwerben und entsprechend ihre wissenschaftliche Abschlußarbeit auch in Erziehungswissenschaften bzw. Psychologie schreiben können. Damit können sie unmittelbar in Forschungsaufgaben einbezogen werden, und gleichzeitig kann der Aufbau einer professionsrelevanten Forschung in den erziehungs- und kognitionswissenschaftlichen Forschungsfeldern an der Universität Potsdam systematisch gefördert werden.

Die Qualität der erziehungswissenschaftlichen Komponenten muß über die *Forschungsintensität* der einzelnen Bereiche stabilisiert werden. Die Beteiligung der Studierenden an den Projekten der Professoren könnte Potsdam zu einem Zentrum der erziehungswissenschaftlichen, insbesondere der unterrichtswissenschaftlichen empirischen Forschung machen und der Universität damit eine hervorgehobene Stellung in der berlin-brandenburgischen Hochschullandschaft verleihen.

Der gemeinsame Kern des Studiums aller Lehrerstudenten kann, wie bereits erwähnt, in unterschiedlicher Weise ergänzt werden, so daß die stufenspezifischen und stufenüber-

greifenden Profile der einzelnen Lehrämter und funktionalen Spezialisierungen entstehen. Für unterschiedliche Berufsziele und Stufenabschlüsse, für Haupt- und Nebenfach sowie für individuelle Neigungen und Spezialisierungsabsichten müssen die Komponentenanteile mit Hilfe einer studienbegleitenden *Beratung* individuell bestimmt werden.

Beim derzeitigen Stand der Neuordnung der Lehrämter durch das brandenburgerische Ministerium für Bildung, Jugend und Sport nimmt die Strukturkommission Lehrerbildung der Universität Potsdam keine Stellung zu den vorgelegten Entwürfen und ihren Varianten, obwohl sie bedauert, daß im Entwurf der Lehramtsprüfungsordnung vom Prinzip einer einheitlichen Ausbildung insofern abgewichen wird, als für den Studiengang der Primarstufenlehrer abweichend von anderen Lehramtsstudiengängen statt eines Regelstudiums von 8 Semestern mit 160 SWS nur 7 Semester mit 140 SWS vorgesehen sind. Die Strukturkommission bedauert dies nachdrücklich, nimmt jedoch zustimmend Bezug auf die im Entwurf in der Lehramtsprüfungsordnung vorgenommene Festlegung eines gemeinsamen Kerns des Studiums für alle Lehrämter. Hier sind entscheidende Vorgaben für ihre eigenen Strukturvorschläge formuliert.

3. Organisation des Studienaufbaus

Im Blick auf die obengenannten Ziele – Zugänge eröffnen, Fragestellungen entwickeln, Problembewußtsein anbahnen, Orientierung fördern, Problemlösungen erproben – empfiehlt sich für das erziehungswissenschaftliche Studium aller Lehrer eine idealtypische Struktur, die die Komponenten des Modells in Grundzüge eines Studienverlaufs in den Grundlagenfächern des Professionsstudiums umsetzt (s. Abbildung auf Seite 210).

Die wesentlichen Merkmale dieses Verlaufsmodells des erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Lehrerstudiums bestehen bei einem zur Verfügung stehenden zeitlichen Umfang von 30–32 SWS einerseits in einer systematischen Arbeitsteilung zwischen den Disziplinen Psychologie, Pädagogik und Sozialwissenschaft/Soziologie, die für die Ausbildung verantwortlich sind, und andererseits in einer funktional bestimmten zeitlichen Abfolge von Praktika und akademischen Angeboten. Dabei sollen die schulpraktischen Studien stets den Praxisbezug des Professionsstudiums einleitend sichern, während die akademischen Veranstaltungen in der Folge die im Praktikum erworbenen Erfahrungen aufnehmen, vertiefen und weiterführen sollen.

Bei der Berechnung des Zeitbudgets in Semesterwochenstunden (SWS) ist zu beachten, daß der Zeitaufwand für die Praktika, die in der vorlesungsfreien Zeit stattfinden müssen, nicht auf die 30–32 SWS des pädagogisch-psychologischen Grundlagenstudiums angerechnet wird, so daß sich der i.e.S. pädagogisch-unterrichtliche Ausbildungsanteil gegenüber der Psychologie *realiter* erhöht.

Die in der Abbildung dargestellte idealtypische Struktur repräsentiert die Empfehlungen der Strukturkommission für den Aufbau des erziehungswissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen und psychologischen Studiums, wobei für die angegebenen Elemente unterschiedliche Varianten angeboten werden:

- | | |
|-------------|---|
| 1. Semester | Einführung in <i>Schulpädagogik</i> zur Vorbereitung des Hospitationspraktikums und (parallel) Einführung in die <i>Persönlichkeits- und differentielle Psychologie</i> : schultheoretische, curriculare, didaktische sowie psychologische Fragestellungen, Sensibilisierung und methodische Vorbereitung des Praktikums
<i>Hospitationspraktikum</i> (von Pädagogen und Psychologen betreut): Protokollieren von Unterrichtsverläufen, Einzelbeobachtung von Schülern |
| 2. Semester | Vertieftes Studium der <i>Persönlichkeits- und Differentiellen Psychologie</i> ; analytische Zugänge zu <i>soziologischen Fragen der Lehrer- und Schüler-Beziehungen</i> in der Schule; begrifflich-konstruktive Vertiefungen |

Strukturmodell der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung im Regelstudienablauf (Potsdamer Modell)				
Sem.	Pädagogik (ca. 12 SWS) evtl. + Lehrertraining	Schulpraktische Studien	Psychologie (ca. 12 SWS) evtl. + Lehrertraining	Sozialwissen- schaft (ca. 6 SWS)
1.	Einführung in die Schulpädagogik I (2)	Professionsbezo- genes Projekt – Hospitations- praktikum – Exkursionen in päd.-psych. Handlungsfelder	Einführung in die Persönlichkeits- und differentielle Psychologie I (2)	Professionsbezo- gene sozialwissen- schaftliche Studien: Komponenten aus Politikwissenschaft und Soziologie (So- ziologie und Sozial- psychologie der Schule und der Schul- klasse; soziologi- sche Sozialisations- theorie) sowie ggf. Philosophie, Ökonomie (4)
2	Einführung in die Schulpädagogik II (2)		Einführung in die Persönlichkeits- und differentielle Psychologie II (2)	
3.	Sozialisation und Erziehung (2)	Mehrwöchige Exkur- sionen in päd.-psych. Handlungsfelder (semesterbegleitend oder im Block)	Entwicklungspsycho- logie des Kindes- und Jugendalters (2)	
4.	Allgemeine Didaktik Grundkurs (2)		Lern-, sozial- und org.-psychologische Grundlagen (2)	
Zwischenprüfung				
5.	Allgemeine Didaktik: Spezialseminare und Übungen als Wahlpflichtveran- staltungen, u.a. zur indiv. Motivations- und Leistungs- förderung (2)	Diagnostisches Praktikum (mehrwöchig)	Lern- und Verhal- tensstörungen/ psychische Fehl- entwicklungen (2)	Vertiefung der professionsbezo- genen sozialwissen- schaftlichen Studien (2)
6.–8.	Strukturprobleme in- und ausländischer Bil- dungssysteme, Bil- dungsreform und Bil- dungspolitik (2) oder Schule, Unterricht, und Lehrer in histo- rischer und verglei- chender Sicht (2) oder Schule, Unter- richt und Lehrer in internationalen und interkulturellen Dimensionen (2)	Pädagogisch- Projektpraktikum in ausgewählten Handlungsfeldern	Psychodiagnostik- Übungen (3) psychologisches	
Erste Staatsprüfung für Lehrämter				

Der Umfang der in die vorlesungsfreie Zeit fallenden Praktika muß noch festgelegt werden. Er bleibt beim Ansatz von 32 SWS für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung aller Lehrer unberücksichtigt.

- 3./4. Semester *Entwicklungspsychologie* des Kindes- und Jugendalters sowie *lernpsychologische, soziale und organisationspsychologische Grundlagen* parallel zum Grundkurs *Allgemeine Didaktik*. Einführung in *Aspekte der Sozialisation und Erziehung* in der Schule
Exkursionen in pädagogische Praxisfelder (Schule, Beratungseinrichtungen)
Im Grundstudium sind professionsbezogene Studien in Soziologie und Politikwissenschaft zu belegen. Das Angebot soll insbesondere Soziologie der Schule, soziologische Sozialisationstheorie bzw. die soziale Struktur der Schulklasse berücksichtigen
5. Semester Vertiefung der didaktischen Fragestellungen: Curriculum, Unterricht, spezielle Methoden, Lehr- und Lernstrategien in Abhängigkeit von Ziel, Inhalt, Entwicklungsstand der Schüler
- 6.–8. Semester Übungen zur *Psychodiagnostik* (von Psychologen betreut) als Voraussetzung für die Realisierung des *diagnostischen Praktikums*
Psychologisches bzw. pädagogisches *Lehrertraining* (Gestaltung von Kommunikationssituationen, Gesprächsführung, Gestaltung von Rollen-, Planspielen, Konfliktbearbeitung, Supervision)
Struktur des Schulwesens und Organisation der Schule in historischer und vergleichender Betrachtung; Bildungsreform und Bildungspolitik
Vahlweise: Schule, Unterricht und Lehrer in ihren internationalen und interkulturellen Dimensionen (Vergleichende Pädagogik) oder Schule, Unterricht, Lehrer in historischer Perspektive (Ideen- oder institutionengeschichtliche Betrachtung), Professionsgeschichte des Lehrers.
Parallel ist im 5. bis 7. Semester ein vertiefender Kurs in den Sozialwissenschaften (professionsbezogen) zu belegen. Bevorzugt sollen soziale und sozialpsychologische Prozesse im Unterricht analysiert werden.

Erstes und zweites Semester bilden ein zusammenhängendes, weitgehend interdisziplinär gestaltetes Studienjahr. Die zeitlich parallel durchgeführten Einführungsveranstaltungen in die

- Schulpädagogik I und II
- Persönlichkeits- und Differentielle Psychologie I und II
- professionsbezogenen Sozialwissenschaften

werden durch *Schulpraktische Studien* als professionsbezogene Studienelemente in Erfahrungs- und Handlungsfeldern begleitet. Diese lassen sich am günstigsten in Form von Projektveranstaltungen unter Beteiligung von Fachvertretern der Pädagogik, der Psychologie sowie – nach Möglichkeit – auch der Sozialwissenschaften organisieren in einem wissenschaftlich begleiteten mehrwöchigen Hospitationspraktikum (zwischen dem 1. und 2. Semester) sowie in semesterbegleitenden Exkursionen in pädagogisch-psychologische Erfahrungsfelder.

Die *Schulpraktischen Studien* werden durch die entsprechenden Einführungsveranstaltungen der Pädagogik, der Psychologie sowie des gewählten sozialwissenschaftlichen Schwerpunkt-fachs intensiv vorbereitet und ausgewertet sowie interdisziplinär betreut. Dieses Grundprinzip gilt auch für die wissenschaftliche Betreuung, Vorbereitung und Auswertung der weiterführenden Praktika im 3./4. und vom 5. bis 8. Semester.

Die curricularen Schwerpunktsetzungen erfolgen im Rahmen der Studienordnungen für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung in jedem Studienabschnitt in wechselseitiger Abstimmung zwischen den beteiligten Lehrenden; hierzu dienen neu einzurichtende „Querstrukturen“ der Universität, insbesondere das *Interdisziplinäre Zentrum für Pädagogische Forschung und Lehrerbildung*. (Hier sollen die Kommissionen für die Koordination des erziehungswissenschaftlichen Studiums aller Lehrämter und für Pädagogische Berufspraxis/Schulpraktische Studien angesiedelt werden.)

Weitere wichtige Innovationen sieht das Potsdamer Modell der Lehrerbildung in der Durchführung folgender Lehrveranstaltungen im Hauptstudium vor, die wiederum schwerpunktmäßig von Pädagogen und Psychologen gemeinsam gestaltet werden sollen:

- Ein mehrwöchiges *Diagnostisches Praktikum*, das durch spezifische Übungen zur Psychodiagnostik von psychologischer Seite und durch spezifische Übungen zur individu-

- ellen Motivations- und Leistungsförderung von pädagogischer Seite vorbereitet und gemeinsam gestaltet wird;
- ein *Projektpraktikum in ausgewählten Handlungsfeldern*, das sich nach Wahl der Studierenden entweder auf Schule, Unterricht und Lehrer in internationalen und interkulturellen Dimensionen (Interkulturelle und Vergleichende Pädagogik) oder auf Schule, Unterricht und Lehrer in historischer Sicht (als ideen-, institutionen- und professionsgeschichtliche Studien) bezieht. Die Form des *Projektstudiums* wird hierfür empfohlen, um die Wechselwirkungen zwischen kultur- und sozialgeschichtlichen, ökonomischen und politischen Entwicklungen in Vergangenheit und Gegenwart einseitig werden zu lassen und die entsprechenden Veränderungen der Schule und ihres Bildungsauftrags, in Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung sowie des Status und der Professionalität der Lehrer den Lehramtsstudenten in selbst gewählten Lernprozessen und Forschungszusammenhängen nahezubringen. – In diesem Projektpraktikum ist eine enge Zusammenarbeit zwischen den am Lehramtsstudium beteiligten Sozialwissenschaftlern und Pädagogen nötig.
 - Das studienbegleitende bis studienabschließende *Pädagogisch-psychologische Lehrertraining* dient der Selbsterfahrung der Lehramtsstudenten in professionellen Situationen und damit auch der Sensibilisierung für prosoziales Verhalten gegenüber den verschiedenen schulischen Bezugsgruppen. Die hierbei angestrebte Aneignung von differenziert anwendbaren Handlungskompetenzen im Berufsfeld der Lehrer erscheint angesichts der Bewältigung von immer komplexer werdenden Kommunikationssituationen in den Schulen – insbesondere im Kontext der europäischen Einigungsbemühungen – als unverzichtbarer Bestandteil künftiger Lehrerbildung.

Die gemäß KMK-Vereinbarung verpflichtenden Lehrinhalte des *interkulturellen Lernens* werden vor allem in den Veranstaltungen zur schulischen Sozialisation, aber auch in anderen Veranstaltungen zur Geltung gebracht. Dazu gehören vor allem Veranstaltungen, die sich

- mit allgemeinpädagogischen Fragen der Lehrer- und Schülerbeziehungen befassen;
- ferner sollen sie im Rahmen didaktischer Modelle für interkulturelles Lernen sowie im Rahmen sozialer Fragen der Lehrer- und Schülerbeziehungen in der Schule und im Wohnumfeld behandelt werden;
- schließlich soll interkulturelles Lernen der leitende Gesichtspunkt bei der Behandlung von Strukturproblemen in- und ausländischer Bildungssysteme im Vergleich und von Folgeproblemen der Migration sein. Dabei sollen insbesondere die Veränderung kultureller und sozialer Normen, ethischer und moralischer Werte Schwerpunkte sein.

Aspekte der in der Politik des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport stark betonten Integrationspädagogik sollen einerseits in den Studiengängen der Primarstufenlehrer prägend sein, andererseits in den schulpädagogischen Veranstaltungen über das gesamte Studium, insbesondere auch in den Schulpraktika zur Geltung gebracht werden.

Das erziehungswissenschaftliche Grundstudium im Bereich der *Sozialwissenschaften* sollte vor allem einen Akzent in den berufsbezogenen Bereichen der Soziologie und Sozialpsychologie von Schule, Schulklass und Unterricht setzen. In der Vertiefungsphase korrespondieren insbesondere mikrosoziologische Analysen des Unterrichts hilfreich mit den didaktischen Fragestellungen der Pädagogik und den differentiellen und diagnostischen Schwerpunkten der Psychologie. Alternative Akzente können in den politikwissenschaftlichen Bereichen der politischen Bildung und der Analyse des politischen Systems gesetzt werden und bildungspolitische Vertiefungen anbieten.

Wie bereits ausgeführt, stellt das Angebot der Sozialwissenschaften im erziehungswissenschaftlichen Grundstudium eine durch das verfügbare Zeitbudget erzwungene *Mini-*

mallösung dar. In dieser Option wurde dem für professionelles Lehrerhandeln funktionalen und operativen Wissen, das insbesondere einer informierten Handlungssteuerung im Unterricht dient, der Vorzug vor dem bedingungsanalytischen Kontext- und Orientierungswissen der Sozialwissenschaften gegeben. Die hier formulierten Präferenzen ergänzen folgerichtig die operativen Schwerpunktbereiche der erziehungswissenschaftlichen Angebote, lassen indessen wohl begründete Wünsche offen: die Sozialstrukturanalyse und die politikwissenschaftliche Analyse des Sozial- und Institutionensystems kommen eindeutig zu kurz. Die Strukturkommission setzt ihre Hoffnung darauf, daß die Sozialwissenschaften, vielleicht stärker als die fachwissenschaftlichen und didaktischen Studienelemente, motivierende Kraft entfalten, die die Studierenden veranlaßt, über die Pflichtanteile hinaus Angebote wahrzunehmen, die ihnen zureichendes Wissen über den sozialstrukturellen Hintergrund, die Sozialgeschichte und die politisch-institutionelle Strukturpolitik des Bildungssystems vermitteln. Dies scheint um so wichtiger, als beim Aufbau einer politischen Kultur im Lande, welche die Vergangenheit des DDR-Systems nicht bloß verdrängt, sondern aus ihr lernt, sozialwissenschaftlich aufgeklärte Lehrer eine zentrale Rolle zu spielen haben. Den komplexen sozialen Lernprozeß, der hier vonnöten ist, kann das erziehungswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Grundstudium der Lehrer vielleicht anregen, doch gewiß nicht allein bewältigen. Universitätsweite Überlegungen sind hierfür nötig, die eine institutionelle Kooperation zwischen Sozial- und Erziehungswissenschaft einschließen.

Eine Anzahl weiterer Studienbereiche haben bisher nicht einmal Erwähnung gefunden, die gleichwohl als optionale Angebote in die Ausbildung der Lehrer Eingang finden müssen. Dazu gehören Philosophie und Ethik, Ökonomie und Jurisprudenz. Insbesondere ethische Fragen müßten für den verantwortungsbewußten Lehrer wie für das Bildungssystem insgesamt eine zentrale Rolle spielen.

Fragen der Zurechenbarkeit, der Chancengerechtigkeit, der Opportunitätskosten und der professionellen Verantwortung des Lehrers selbst müßten in einer Professionsethik des Lehrerberufs eine Antwort finden oder doch wenigstens methodisch bearbeitet werden können. Auch bildungsökonomische und juristische Probleme haben, neben dem positiven Beitrag zur Funktionsbeschreibung des Bildungssystems, eine Affinität zu den soeben genannten ethischen Fragestellungen. Sie alle können nur in einer noch zu entwickelnden Struktur optionaler Angebote im Rahmen des Grundstudiums aller Lehrer Platz finden.

Die hier vorgeschlagene Grundstruktur bildet folglich die Basis eines Ausbildungsminimums im Bereich Erziehungs- und Sozialwissenschaft sowie Psychologie für alle Lehrer. Das Lehrangebot in diesen Fächern wird umfangreicher und differenzierter sein müssen, um darüberhinaus Anforderungen für die Haupt- und Nebenfachabschlüsse in Erziehungswissenschaft und Psychologie sicherzustellen. Daraus ergibt sich für die Studierenden des Lehramts ein Vertiefungs- und Differenzierungsangebot im Bereich der Erziehungswissenschaft und der Psychologie. Insbesondere die sozialwissenschaftlichen Studienangebote sollen zusätzliche Vertiefungsmöglichkeiten bereitstellen, die den Erwerb von Zusatzqualifikationen ermöglichen. Die Strukturkommission hat Pflichtveranstaltungen über die hier vorgeschlagenen hinaus nicht vorgesehen, um der Eigeninitiative der Studierenden bei der Wahrnehmung ihrer Interessen unter Inanspruchnahme einer leistungsfähigen Studienberatung Raum zu geben. Außerdem ist daran zu erinnern, daß eine Fortsetzung der pädagogisch-psychologischen Ausbildung in der zweiten Phase während des Referendariats erfolgt. Dabei sollte sichergestellt werden, daß die erarbeiteten Kenntnisse in den Studienseminaren aufgegriffen und weiter vertieft werden, jedoch ein „Neu-

einstieg“ in dem Sinne, daß die Ausbildung nun erneut oder gar im Ernst erst jetzt beginnt, unter allen Umständen vermieden wird.

4. Bausteine als Grundelemente der Studiengänge für die einzelnen Lehrämter (Das Modul-Konzept)

Auf der Grundlage des oben beschriebenen Komponentenmodells wird das Potsdamer Modell universitärer Lehrerbildung als ein modular strukturiertes Studium konzipiert. Die Studierenden bauen – entsprechend den Anforderungen der Studienordnungen in den einzelnen Prüfungsfächern innerhalb der rechtlichen Rahmenbedingungen der Lehramtsprüfungsordnung – selbstverantwortlich ihr Lehramtstudium aus einzelnen Modulen auf:

- (a) ESW-Modul: Erziehungswissenschaft, Psychologie und Sozialwissenschaften (mindestens 30 SWS).
- (b) Fach-1-Modul: Fachwissenschaft und -didaktik eines Unterrichtsfachs der Sekundarstufe I (mindestens 50 SWS).

Entsprechend dem angestrebten Lehramt (Primarstufe, Sekundarstufe I oder Sekundarstufe II) werden dazugewählt:

- (c) Im Lehramt für die *Primarstufe*: das Primarstufen-Modul. Es enthält differenzierende Schulpädagogik und Didaktik der Primarstufe, das Fachstudium, gewählte Lernbereiche sowie Angebote zur Förderdiagnostik (mindestens 60 SWS).

Im Lehramt für *Sekundarstufe I*: ein zweites Fach-1-Modul; dazu das Sekundarstufen-I-Modul als stufenspezifische Profilierung im Bereich sozialpsychologischer und -pädagogischer Studien (mindestens 10 SWS).

Im Lehramt für die *Sekundarstufe II*: ein zweites Fach-Modul; dazu ein fachwissenschaftliches Aufbau-Modul eines Faches der Sekundarstufe II (30 SWS); das Studium dieses zweiten Faches muß insgesamt mindestens 70 SWS umfassen.

Im Lehramt für die *Sekundarstufe II – berufliche Fachrichtungen*: das Studium einer beruflichen Fachrichtung (Modul Berufliche Fachrichtung) an der Universität Potsdam; z. Zt. Elektrotechnik, Maschinentechnik als Aufbaustudiengänge (80 SWS). – Eine berufliche Fachrichtung ist kombinierbar mit einem allgemeinbildenden Fach (siehe b) oder einer speziellen beruflichen Fachrichtung innerhalb der gewählten Studienrichtung.

Zu diesen grundlegenden Studienangeboten können weitere Module sowohl grundständig (innerhalb des Erststudiums) wie auch als Erweiterungs- oder Aufbaustudium (als Fort- oder Weiterbildungsstudium an der Universität) gewählt werden, die entweder in Form einer stufenübergreifenden Lehrbefähigung im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung oder mit einem hochschuleigenen Zertifikat abgeschlossen werden können:

- (d) Für den Erwerb des stufenübergreifenden Lehramts *Sekundarstufe I/Primarstufe*: Aufbau-Modul Primarstufe (30 SWS); dieses Modul umfaßt u.a. Studien zum Anfangsunterricht und differenzierende Primarstufenpädagogik.

Für den Erwerb des stufenübergreifenden Lehramts *Sekundarstufe II/Sekundarstufe I*: Aufbau-Modul Sekundarstufe (30 SWS); in diesem Modul werden die besonderen sozialisations- und lernpsychologischen Bedingungen des Unterrichts mit Jugendlichen studiert.

- (e) *Spezielle (Weiter-)Qualifizierungsangebote*: z.B. Integrationspädagogik, Schulmanagement, Beratung. Das Angebot in diesem Bereich wird entsprechend dem Bedarf und den Angebotsmöglichkeiten der Universität weiterentwickelt.
- (f) *Zusatzqualifikation ESW (10–30 SWS)*: Dieses Modul soll nach Art und Kombination forschungsbezogen differenziert werden und einen obligatorischen forschungsmethodischen Kern enthalten.

Die Binnenstruktur der Module ist so gestaltet, daß Pflicht- und Wahlpflichtangebote bereitgestellt werden; innerhalb des Wahlpflichtangebotes soll eine Profilbildung möglich sein.

5. *Verbindung der 1. und der 2. Ausbildungsphase*

Versuche einer einphasigen Lehrerbildung in den alten Bundesländern sind abgebrochen worden, und die Tradition der praxisbezogen-einphasigen Lehrerbildung in der ehemaligen DDR ist wegen der politischen Funktion dieser Ausbildung diskreditiert. Gleichwohl sind im Rahmen dieser Organisationsform Erfahrungen gesammelt worden, die einer zweiphasigen Lehrerbildung nicht verlorengehen sollten. Dazu gehören der Praxisbezug der Lehrerbildung – das Prinzip, zukünftigen Lehrern durch studienbegleitende Praktika Berufsfelderfahrungen zu erschließen, die eine zentrale Funktion für das Studium gewinnen – und die Praxisorientierung des Studiums, d.h. die Gestaltung des Studiums im Blick auf die spätere Berufstätigkeit.

Im Potsdamer Modell der Lehrerbildung sollen also die Praktika sowohl berufsfelderschließende als auch studienorganisierende Funktionen besitzen. Die Praxisorientierung im Sinne der früheren Ausbildung in der DDR wurde zugunsten eines professionsorientierten Modells wissenschaftlicher Vorbereitung auf den Lehrerberuf aufgegeben. Die herkömmliche Form der Trennung zwischen wissenschaftlichen Fachstudien an der Universität und fachzentrierten praktischen Studien während des Vorbereitungsdienstes soll tunlichst aufgehoben werden. Die Studienseminare sollten mit der Universität in einer auf Kontinuität angelegten Lehrerbildung zusammenwirken. Die Idealvorstellung ist, daß die psychologische und sozialwissenschaftliche Grundausbildung der Universität in den Studienseminaren praxisnäher fortgeführt wird, die Studienseminare an der Schulforschung beteiligt werden und diese über die Studienseminare die Schulen erreicht. Mitarbeiter der Studienseminare könnten mit Lehraufträgen an der universitären Lehre, mit Tutorenaufgaben an den Praktika und mit ihrer speziellen Expertise an der universitären Forschung beteiligt werden; Mitarbeiter der Universität könnten ggf. am Lehrprogramm der Seminare teilnehmen. Die institutionellen „Querstrukturen“ der Lehrerbildung sollen so aufgebaut werden, daß sie Kooperation, Koordination und wechselseitige Partizipation an Forschung und Lehre in beiden Institutionen systematisch begünstigen. In beiden Phasen soll die Einbindung von Studierenden in die berufsfeldbezogene Forschung möglich sein.

6. *Forschung*

(1) Die Lehrerausbildung an der Universität Potsdam soll ihrem Anspruch nach modellbildend sein. Dies gilt in besonderem Maße für die Einheit und Wechselwirkung von Lehre, Studium und Forschung. Eine innovativ orientierte, wissenschaftlich fundierte, professionsbezogene Lehre bedarf ständiger Befruchtung und Anreicherung durch die Forschung

– sowohl in der Problemsicht als auch hinsichtlich der Ergebnisse. Für die Studierenden ist die Mitwirkung an den Forschungsprozessen eine privilegierte Form aktiven Eindringens in die theoretischen, methodologischen und empirischen Grundlagen der zu studierenden Wissenschaften. Dadurch wird die Bereitschaft geweckt und entwickelt, wissenschaftliche Erkenntnisse und Problemstellungen im Handlungsfeld des Berufs zu verfolgen und zu nutzen.

Hieraus ergeben sich Konsequenzen und Potenzen auch für die Fort- und Weiterbildung. Für die Forschung ihrerseits ergibt sich aus dem dargestellten Modell der Lehrerbildung die Notwendigkeit, Probleme zu stellen und zu bearbeiten, die neue Perspektiven für Schulpraxis und Lehrerbildung eröffnen und die Wissenschaftsentwicklung auf den entsprechenden Gebieten voranbringen.

(2) Um dies zu leisten, muß das Forschungspotential der lehrerbildenden Fächer entwickelt werden. Dies muß über die Berufungspolitik der Universität ebenso geschehen wie über den Aufbau einer forschungsförderlichen institutionellen Infrastruktur. Angesichts der Komplexität pädagogischer Prozesse und Tätigkeiten gewinnt die Interdisziplinarität der Forschung besondere Bedeutung, die freilich erfolversprechend nur entwickelt werden kann, wenn die daran beteiligten Disziplinen ihre gegenstandsspezifischen Sichtweisen und Methodiken einbringen, die Wechselbeziehungen der Aspekte explizit zum Gegenstand machen und Kooperationsbereitschaft und -kompetenz entwickeln. Die Institutionalisierung muß deshalb auf mehreren Ebenen geschehen und diese miteinander abstimmen: Forschungsprojekte der einzelnen Disziplinen (innerhalb von Lehrstühlen und Instituten), Zusammenarbeit in interdisziplinären Forschungsprojekten innerhalb der Fakultät, fakultätsübergreifende Forschungsprojekte (gemeinsam mit den an der Lehrerbildung beteiligten Fachwissenschaften, mit den Sozialwissenschaften usw.).

Die Universität ist gefordert, für eine solche mit der Lehre eng verbundene Forschung im Bereich von Schule, Ausbildung und Erziehung Bedingungen und Organisationsformen zu schaffen, die ihr einen besonderen Platz in der Forschungslandschaft sichern und die Forschung für Lehrende und Studierende attraktiv machen. Der dafür notwendigerweise erforderliche Aufwand in personeller, materieller und organisatorischer Hinsicht wird sich mehrfach auszahlen:

- in der Qualität und Attraktivität der Lehre und des Studiums sowie der Fort- und Weiterbildung;
- in der Bildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Qualität von Magister-, Diplom-, Promotions- und Habilitationsarbeiten;
- in der Relevanz und Wirksamkeit der universitären Wissenschaft für die pädagogische Praxis und ihrer Anerkennung durch Lehre und Öffentlichkeit;
- in der Rolle, die die Forschung auf diesem Gebiet an der Universität Potsdam und darüber hinaus in der überregionalen Wissenschaftslandschaft spielen kann;
- in den Möglichkeiten der Einwerbung von Drittmitteln.

(3) Das Engagement für Forschung im Bereich der lehrerbildenden Fächer ist gerade in der ersten Phase der Realisierung des Potsdamer Modells der Lehrerbildung besonders dringlich, weil hier den Anfangsschwierigkeiten und der Gefahr zu begegnen ist, daß die Forschung in den Hintergrund gedrängt wird. Das Forschungsengagement sollte zunächst auf den Auf- und Ausbau einiger profilbildender Spezialbereiche gerichtet werden, die für das Potsdamer Modell bestimmend sind. Die Forschung sollte von vornherein interdisziplinär

angelegt werden, so daß sie förderlich auf die beteiligten Disziplinen und Bereiche zurückwirken kann.

Es kann nicht die Funktion der Denkschrift sein, ein Forschungsprogramm für die Universität Potsdam zu entwerfen. Hier soll nur beispielhaft auf ein Programm hingewiesen werden, das für Potsdam – auch in Fortführung der dortigen Didaktik-Tradition – typisch sein könnte: die Analyse der Lern- und Entwicklungseffekte fachspezifischer und/oder fachübergreifender Lehrstrategien in psychologisch unterschiedlichen Gruppen von Lernenden („Psychologische, insbesondere entwicklungs- und kognitionspsychologische Didaktik“).

(4) Der Aufbau einer forschungsintensiven Institutionenstruktur in der Lehrerbildung wird auch diese selbst an die Information rückbinden, die Forschung erzeugt. Im Blick darauf sollte die Universität Potsdam ein Austauschprogramm mit international anerkannten Zentren einer konzeptuell progressiven und innovativ organisierten Lehrerbildung (einschließlich Fort- und Weiterbildung) aufbauen, in denen insbesondere die Kooperation mit der Psychologie selbstverständlich und stilbildend ist – wie es im übrigen auch der Strukturentwurf für die Psychologie im Potsdam vorsieht (s. Anhang der Denkschrift).

(5) Gelänge es der Universität Potsdam, ein solches Programm zu realisieren, wäre sie die erste Universität in Deutschland, die Lehrerbildung in einem interdisziplinären Graduiertenkolleg in der Art einer *Graduate School of Education* systematisch anlegt, die Grundlagenfächer, professionsbezogene Nebenfächer und kontexterhellende Wissenschaftsdisziplinen im Blick auf professionelle Expertise im Erziehungsfeld forschungsintensiv gestaltet und in einer einheitlichen und gleichwohl differenzierten Institution organisiert. Damit könnte die oben erwähnte traditionelle Fragmentierung der Lehrerbildung zwischen Pädagogischer Hochschule für Primarlehrer und wissenschaftlicher Fachausbildung für Sekundarlehrer überwunden und die Erziehungswissenschaften, wie immer diese definiert sein mögen, an einem Ort auf ein Niveau gebracht werden, das auf andere Orte und auf diese Wissenschaft im ganzen ausstrahlt.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Wolfgang Edelstein, MPJ für Bildungsforschung, Lentzeallee 94,
W-1000 Berlin 33.

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Institut für Erziehungswissenschaft I, Münzgasse 22–30,
W-7400 Tübingen 1.

Über die Schwierigkeiten deutsch-deutscher Annäherung

Notizen zum „Neuaufbau“ der Erziehungswissenschaft am Beispiel Halle

1. Einleitende Nachbemerkungen

Im nachhinein ist man immer klüger. Diese Alltagsweisheit läßt sich in den Kommentaren zur Entwicklung des deutsch-deutschen Vereinigungsprozesses derzeit wieder einmal gut beobachten. Auf der einen Seite sind die „Ossis“ gewissermaßen über Nacht in vielen Fragen ihrer Lebensführung kollektiv legitimationsbedürftig geworden, da sie weder von der Gnade einer späten Geburt noch von der Zugehörigkeit zu dem konditionsstärkeren Gesellschaftssystem profitieren und infolgedessen auch nicht einfach in die Rolle unbeteiligter Zuschauer schlüpfen konnten. Auf der anderen Seite lassen sich die „Wessis“ – zumindest auf der Ebene der entscheidungsbefugten Facheliten – vergrößert in zwei Lager unterteilen: in diejenigen, die „rübergegangen“ sind und sich in irgendeiner Weise auf einen ambivalenten, persönlichen „Lernprozeß mit offenem Ausgang“ eingelassen und sich dabei in die Gefahr begeben haben, in einer zutiefst widersprüchlichen Situation widersprüchliche Wirkungen mit auszulösen, und in diejenigen, die der Vereinigung als einem ebenso riskanten wie außergewöhnlichen Modernisierungsprojekt als nicht „gerecht“ lösbares eher distanziert gegenüberstanden.

Und vornehmlich an der Scheidelinie zwischen diesen beiden Positionen scheint sich nunmehr ein differentes Interpretationsschema, genauer, eine unterschiedliche Interpunktion der Ereignisfolgen abzuzeichnen: Während die einen ihr eigenes Engagement mit den unübersehbaren Mißständen und enormen Erblasten einer insolvent gewordenen DDR begründen oder „einfach“ in solidarischer Hilfe als neugierige Pioniere aktiv wurden, rücken andere die mittlerweile sichtbar werdenden negativen Folgen genau dieses Erneuerungsprozesses, dieses politisch gewollten und administrativ bisweilen doch so erschreckend dilettantisch inszenierten Vereinigungsprozesses in den Vordergrund. Und beide haben, je für sich genommen, offenbar plausible Gründe für ihre Sichtweise, stehen jedoch unweigerlich in der Gefahr, aneinander vorbeizureden. Und dies, obgleich sich immer deutlicher abzeichnet, daß es gerade darauf ankommt, die Zeit *vor* der Wende und die *Nach*-Wende-Zeit in ihren jeweiligen Herausforderungen und Wirkungen auseinanderzuhalten, die Ambivalenzen dieser beiden Phasen als verschiedenartige Ambivalenzen sichtbar zu machen. So ist es auch nicht erstaunlich, daß im Laufe der Zeit manche „Aktivisten“ auch zu Skeptikern werden, während das ebenso unlösbar wie alternativlos erscheinende Projekt der deutsch-deutschen Annäherung andere trotz lang anhaltender Bedenken inzwischen zur aktiven Mitarbeit herausgefordert hat, kurz: daß sich Aktivität und Skepsis, Handeln und (Selbst-)Kritik ebenso paaren wie vermengen, differenzieren wie pluralisieren.

Eigentlich war es absehbar, daß der so ungleiche und ungleichzeitige Prozeß der Vereinigung von Ost- und Westdeutschland – der für die „Ossis“ eher einer hochdosierten Schocktherapie gleichkommt – neue Verwerfungen und Selektionsprozesse hervorrufen,

neue Gewinner und Verlierer mit sich bringen würde (im Westen wie im Osten). Dieser Tatbestand an sich dürfte mithin wohl kaum zu einem zentralen Punkt ernsthafter Kontroversen werden. Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang vielmehr stellt, scheint bislang noch gar nicht ins Blickfeld gerückt zu sein: Handelt es sich hierbei um ein sachliches oder um ein moralisches Problem? Geht es um die Angemessenheit von fachlichen Konzepten oder um fehlende Sensibilität und schlechte Manieren? Oder geht es latent immer noch um die nicht realisierte Alternative einer sich selbst reorganisierenden DDR – eine politisch seit dem Herbst '90 obsolet gewordene Option – mit der Maxime einer generellen Non-Intervention seitens der „Wessis“?

Das Wissen um die Existenz derartiger Fragen macht die Sache nicht einfacher, weder hinsichtlich der permanent anstehenden, vielfachen und z.T. bedrängenden Sachfragen noch in der Bewertung der konkreten Handlungsmodalitäten. Selbstinvolviertheit, Eigeninteressen, Enttäuschungen, Zukunftsängste, Vergangenheitslasten, wiedererwachte Hoffnungen und und und: Dies alles begleitet, umlagert, unterläuft und durchzieht den Akt deutsch-deutscher Annäherung, der vorschnell – auch dies war vorherzusehen – an den angelegten moralischen Ansprüchen gemessen zu werden droht. Diese tagtäglich erlebbare Erfahrung macht es nicht unbedingt einfacher, über diesen schwierigen Prozeß gelassen zu berichten.

Hinzu kommt die Distanzlosigkeit der noch allzufrischen Ereignisse, sozusagen die Live-Berichterstattung mitten auf dem Spielfeld. Denn: Aktuelle, reale, erlebte und komplexe Wirklichkeit wird immer erst im nachhinein zu dem gemacht, was man „Geschichte“ nennt. Die hier zur Debatte stehenden Ereignisse sind allerdings noch nicht abgeschlossen; ihre „Geschichte“ reicht noch zu sehr in die Gegenwart hinein, als daß sich das Geschehene bereits aus zeitlicher Distanz betrachten ließe. Deshalb kann es sich nur um Zwischenbetrachtungen mit einer mehr oder minder großen Irrtumswahrscheinlichkeit handeln.

Die hier angestellten Überlegungen und Randnotizen sind darüber hinaus Ergebnis und Ausdruck unserer Beteiligung in unterschiedlichen Rollen als „teilnehmende Beobachter“ in dem zu beschreibenden Geschehen. Daraus entsteht die unvermeidliche Vermischung, gewissermaßen die riskante Chance von Beobachtung und Selbstbeobachtung, von aktiver und passiver Teilnahme an einer sich nach und nach verfestigenden Wirklichkeit. Diese Nähe macht allemal angreifbar, verwundbar und ist dennoch ein notwendig subjektgebundener Bestandteil einer „dichten Beschreibung“.

Infolgedessen ist es nahezu unvermeidlich, daß die nachfolgenden Ausführungen eine unsortierte Mischung aus chronologischer Berichterstattung, Kommentierung, Begründung, Kritik und Selbstkritik darstellen und damit die Grenzen sonst üblicher Darstellung hinter sich lassen. Es handelt sich somit um keine eindeutige Gattung wissenschaftlichen Arbeitens: Forschen und Handeln, Beobachten und Entscheiden, Begründen und Kritisieren scheinen sich hier bis zur Unkenntlichkeit zu vermengen; die Fallstricke einer reflexiven Modernisierung werden in dem Versuch einer „Selbstbeobachtung der Beobachter beim Beobachten“ allzurash deutlich. Nur die Distanz des fremden Blickes kann die dabei unvermeidlich auftretenden „blinden Flecken“ sichtbar machen.

Die Geschichte des deutsch-deutschen Übergangs wird künftig – sei es in zustimmender oder in kritischer Haltung – sowohl als eine Geschichte des *personellen* als auch des *strukturellen* Umbruchs geschrieben werden. Wir haben uns entschieden, vor allem den strukturellen Umbruch, also die *Institution* Hochschule – am Beispiel der PH Halle – sowie die *Disziplin* – das Fach Erziehungswissenschaft – ins Blickfeld zu rücken. Dies erhöht die Gefahr, betroffenen Personen und individuellen Schicksalen gegenüber allzu di-

stanziiert und unbeteiligt zu erscheinen. Es erhöht zugleich die Chance, in einem ohnehin überhitzten, emotionalen Klima die personen- und situationsübergreifenden Bestandteile präsent zu halten und die Möglichkeiten wissenschaftlicher Differenzierung zu nutzen.

Schließlich: Die hier angestellten Überlegungen gehen von einer Prämisse aus, die selbst nicht Gegenstand unserer Erörterung ist und die zudem – allerdings unbeabsichtigt – in einem gewissen Gleichklang mit der offiziellen politischen Lesart steht: Daß *innerhalb der Erziehungswissenschaft der DDR* die vorhandene fachliche Substanz und das wissenschaftliche Erbe alleine nicht ausgereicht hätte, um eine neue, wesentlich erweiterte und anders akzentuierte qualifizierte Erziehungswissenschaft mit einer auch nach innen veränderten Differenzierung aufzubauen.¹ Dies ist – abgesehen von der sicherlich komplizierten Frage der Übernahme politisch-kultureller Verantwortung seitens der alten „Funktionseliten“ innerhalb der Hochschulen – vermutlich ein nicht unwesentlicher Punkt, der in den zuletzt aufkeimenden Abwühlungsdebatten mit diffundierenden Täter-Opfer-Rollen fast außer acht zu geraten schien?

2. Gewendete Geschichte

„Im 35. Jahr ihres Bestehens nimmt die Pädagogische Hochschule ‚N. K. Krupskaja‘ im Ensemble der lehrerbildenden Einrichtungen unseres Landes einen geachteten Platz ein. Er ist das Ergebnis eines für die Erfordernisse der sozialistischen Revolution auf dem Gebiet der Ideologie und Kultur in der DDR typischen Entwicklungsweges. Von Beginn ihres Wirkens 1953 an, zunächst als Pädagogisches Institut mit Hochschulcharakter, seit 1972 als Pädagogische Hochschule, sind an ihr Lehrer für die sozialistische Schule und Freundschaftspionierleiter ausgebildet und erzogen worden, die einen wesentlichen Einfluß auf die Entwicklung unseres anerkannten und leistungsfähigen sozialistischen Bildungswesens ausüben“ (NIEGISCHE 1988, S. 3).

Mit diesen Worten wurde die 35jährige sozialistische Geschichte der PH Halle, die im Jahre 1988 mit der PH in Köthen – einem Ort mit gut 30.000 Einwohnern etwa 30 km vor den Toren der Stadt Halle – zusammengeschlossen wurde, von einem leitenden Funktionär und Vertreter der Hochschule gewürdigt. Die PH Halle-Köthen war mit insgesamt 7 Fachbereichen (überwiegend naturwissenschaftlich orientiert), rund 2000 Studierenden sowie etwa 400 wissenschaftlichen und 450 nichtwissenschaftlichen MitarbeiterInnen Ende 1989 eine der 9 Pädagogischen Hochschulen der DDR (vgl. *Empfehlungen des Wissenschaftsrates* 1991, S. 114). Neben der traditionsreichen und ungleich größeren Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg bildete sie in der Region Halle ein zweites, kleines Standbein des Hochschulwesens der DDR.

Die Wurzeln der PH Halle-Köthen reichen jedoch – über diese „sozialistische Leistungsbilanz“ hinausgehend – bis ins 17. Jahrhundert zurück. Im Jahre 1618 folgte W.

1 Damit soll keineswegs bestritten werden, daß es in der DDR nicht auch wichtige und richtungsweisende wissenschaftliche Arbeiten z.B. im Rahmen der Historischen Pädagogik, der kulturhistorisch inspirierten Tätigkeitspsychologie, der Schulpädagogik und Allgemeinen Didaktik oder der Bildungssoziologie gab, die es in den gegenwärtigen und zukünftigen deutsch-deutschen erziehungswissenschaftlichen Diskurs einzubringen gilt (vgl. etwa BENNER/LENZEN 1991; BÜCHNER/KRÜGER 1991). Andererseits muß man aber auch sehen, wie sehr die erziehungswissenschaftliche Diskussion in der DDR in ihren Gestaltungsmöglichkeiten durch die Normativität der faktischen Verhältnisse bestimmt war und wie stark sie unter dem monopolartigen Geltungsanspruch einer sowjetisch geprägten marxistisch-leninistischen Philosophie stand (vgl. KIRCHHÖFER/WESSEL 1991, S. 61ff.).

RATKE, wohl der wichtigste Didaktiker der Voraufklärungszeit, dem Rufe des Fürsten LUDWIG VON ANHALT-KÖTHEN, um in Köthen seine bildungspolitischen Utopien von der allseitigen Bildung für alle Menschen nach den Grundsätzen der Einheitlichkeit, Wissenschaftlichkeit und der Trennung von Schule und Kirche zu realisieren. RATKE betrachtete die Ausbildung von Lehrern als integralen Bestandteil seiner Schulreform und entwickelte erste Ansätze einer hochschulähnlichen Ausbildung von Lehrern in dieser Stadt, etwa 150 Jahre, bevor dann im Jahre 1784 das „Hochfürstliche Schulmeister-Seminarium für Landschullehrer“ in Köthen gegründet wurde (vgl. SCHWENGEL 1988, S. 11).

Ein zweiter Strang der Vorgeschichte der heutigen PH Halle-Köthen geht an den Anfang der 30er Jahre dieses Jahrhunderts zurück. Auf Initiative des preußischen Kultusministers Prof. Dr. C. H. BECKER wurde 1930 in Halle eine Pädagogische Akademie gegründet, die unter entscheidender Mitwirkung von zwei Neuberufenen, ADOLF REICHWEIN (Professor für Geschichte und Staatsbürgerkunde) und ELISABETH BLOCHMANN (Professorin für Theoretische Pädagogik und Sozialpädagogik), in den Jahren 1930 bis 1933 eine kurze reformpädagogische Blütezeit erlebte. Bereits im Jahr der nationalsozialistischen Machtübernahme wurden jedoch beide wieder entlassen. Während sich ADOLF REICHWEIN in den Folgejahren im antifaschistischen Widerstand engagierte und schließlich 1944 im Zusammenhang mit dem gescheiterten Putsch vom 20. Juli verhaftet, zum Tode verurteilt und im Oktober desselben Jahres hingerichtet wurde, emigrierte ELISABETH BLOCHMANN als „Halbjüdin“ 1934 nach England und wurde nach dem Krieg, 1952, als Professorin für Pädagogik an die Universität Marburg berufen (vgl. KLAFFI/MÜLLER 1992).

Die Nachkriegszeit in der Geschichte der Lehrerbildung in Halle läßt sich durch zwei Etappen der ideologischen Formierung kennzeichnen. Zunächst wurde im Rahmen der Neugründung des Pädagogischen Instituts für Lehrerbildung im Jahre 1953 „Marxismus-Lenismus“ als Fach und verpflichtendes Studiengebiet in allen Studienplänen obligatorisch eingeführt und durchgesetzt. Oder in der Sprache der eingangs zitierten Leistungsbilanz: „Am Pädagogischen Institut als Institution des Arbeiter- und Bauern-Staates hatte der Marxismus-Leninismus als Ideologie und Weltanschauung der Arbeiterklasse vom Beginn an eine Heimstatt“ (NIEGISH 1988, S. 4).

Im Jahre 1965 wurde dann auf Veranlassung des Ministeriums für Volksbildung und des Zentralrates der FDJ zudem ein vierjähriges Fachstudium zum „klassenbewußten und fachlich hochqualifizierten Freundschaftspionierleiter“ eingeführt (ebd., S. 5), welches generell durch das Studium eines zweiten Faches ergänzt wurde. In der Umwandlung des Pädagogischen Instituts in Halle in eine Pädagogische Hochschule im Jahre 1972 sowie in der Einführung einer einheitlichen Diplomlehrer-Ausbildung für die Klassen 5 bis 12 dokumentiert sich exemplarisch eine weitere Phase der Hochschulentwicklung in der DDR, in der von der Staats- und Parteiführung vor allem im Gefolge des 7. Parteitages der SED eine Anpassung der Lehrerbildung an die veränderten Bedingungen der technisch-ökonomischen Entwicklung gefordert wurde (vgl. RYTLEWSKI 1990, S. 417).

Von den bundesrepublikanischen Pädagogischen Hochschulen unterschieden sich die in der DDR existierenden nicht nur durch das Konzept einer einphasigen und einheitlichen, also nicht nur auf Sekundarstufe I begrenzten Oberstufenlehrerbildung sowie durch den vom Ministerium für Volksbildung klar definierten und genau kontrollierten ideologischen Erziehungsauftrag. Vielmehr verfügten zumindest eine Reihe von Pädagogischen Hochschulen auch über deutlich stärker ausgebaute Forschungskapazitäten. Inhaltlich war die Forschung oft ähnlich fachwissenschaftlich orientiert wie an den Universitäten der BRD (vgl. *Empfehlungen des Wissenschaftsrates* 1991, S. 17). So führte etwa

die PH Halle-Köthen mit ihrem mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Ausbildungsprofil in den 70er und 80er Jahren eine Vielzahl von Grundlagenuntersuchungen und anwendungsorientierten Auftragsforschungen für die in der Region Halle-Merseburg angesiedelten Industriebetriebe durch.

Von heute aus gesehen kann man sagen, daß die Erziehungswissenschaft innerhalb der PH Halle-Köthen im wesentlichen eine Dienstleistungsfunktion im Rahmen der Lehrerbildung sowie eine ideologische Funktion für die Reproduktion und Stabilisierung der ideologischen Basis der DDR im Rahmen des Bildungswesens hatte.

Dies dokumentiert sich insbesondere in der in Halle seit Mitte der 60er Jahre angebotenen Ausbildung von Freundschaftspionierleitern, die als hauptamtliche Funktionäre der FDJ in den Schulen neben einigen Stunden Fachunterricht vor allem im außerunterrichtlichen Bereich in enger Kooperation mit der Schulparteiorganisation die pädagogische und politische Arbeit mit den Jung- und Thälmannpionieren zu leiten hatten (vgl. *Handbuch für Freundschaftspionierleiter* 1985, S. 164). In den Lehrprogrammen für die Ausbildung von Freundschaftspionierleitern an der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule aus dem Jahre 1982 heißt es dazu:

„In den Lehrdisziplinen der Freundschaftspionierleiterausbildung eignen sich Studenten theoretisch fundierte, umfassende Kenntnisse auf den Gebieten Jugendpolitik der SED, Geschichte der revolutionären deutschen Kinder- und Jugendbewegung, Grundlagen der Pädagogik, Theorie der kommunistischen Erziehung sowie Methodik der Pioniertätigkeit an, um als zukünftige hauptamtliche Funktionäre der Freien Deutschen Jugend und Pädagogen die Prozesse der kommunistischen Erziehung so zu führen, daß durch eine inhaltsreiche, interessante, anziehende Tätigkeit der Pionierorganisation ‚Ernst Thälmann‘ alle Kinder im Sinne der Politik der SED, der Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse erzogen werden“ (*Lehrprogramme* 1982, S. 1).²

Daneben war die PH Halle – exklusiv in der ehemaligen DDR – seit 1986 im Rahmen eines neugegründeten Instituts für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für die pädagogischen Schulen zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen zuständig (vgl. RUDOLPH 1988, S. 44).

Festzuhalten ist insgesamt, daß bis zur Wende – in dem in der ehemaligen BRD üblichen Sinne – weder ein erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengang existierte noch Fächer wie Erwachsenenbildung oder Sozialpädagogik erkennbar vertreten waren. Die Ausgangslage und Anschlußmöglichkeiten waren in dieser Hinsicht infolgedessen für die Erziehungswissenschaft nicht besonders günstig.

3. Die Abwicklung

Auf eigenes Betreiben der Pädagogischen Hochschule wurde die Ausbildung von Freundschaftspionierleitern bereits vor dem offiziellen Ende der DDR eingestellt. Der Existenzkampf der Hochschule (und ihres Personals) hatte spätestens ab diesem Zeitpunkt begonnen. An die Stelle alter DDR-Ausbildungen sollten nunmehr zukunftssträchtige und mit Studienkonzepten der BRD konkurrenzfähige Ausbildungen treten. Dabei lag es im Falle der Ausbildung von Freundschaftspionierleitern nahe, diese nunmehr entideologisiert als

2 Selbstverständlich müßte in sozialgeschichtlich und biographisch orientierten Studien noch genauer untersucht werden, inwieweit sich der Alltag und die biographische Bedeutung der Freundschaftspionierleiternausbildung von den in den offiziellen Dokumenten festgehaltenen Programmatiken unterschieden hat. Darüber hinaus wäre auch noch die Professionalisierungs- und Akademisierungsgeschichte der Freundschaftspionierleiternausbildung selbst sowie die den Freundschaftspionierleitern von Partei- und Staatsapparat zugedachte politische Funktion genauer zu analysieren.

„Freizeit- oder Sozialpädagogen-Ausbildung“ zu präsentieren – eine in den unübersichtlichen Anfängen der Zeitenwende wiederholt zu beobachtende Strategie der pädagogischen Fachbereiche an den Hochschulen in der „abgewickelten“ DDR. Bestand doch damit die Chance, mit neuen Etiketten und ohne allzu große substantielle Eingriffe, möglichst viel in die neue Welt und Zeit hinüberzuretten. Auch ein im Sommer 1990 initiiertes Kooperationsprojekt mit dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Marburg muß vor diesem Hintergrund nachträglich neu bewertet werden.³

Mit aus dem Westen importierten, rasch zusammengeschnittenen und -geklebten Studiengangsentwürfen und -ordnungen sowie mit ersten flüchtigen Westkontakten wurde versucht, Aufbruch, Selbsterneuerung und Eigenständigkeit zu symbolisieren und zu sichern. Jedoch: Mit jedem Tag und mit jedem neuen Kontakt wurden die Chancen einer autonomen und ungebrochenen Entwicklung zumindest komplizierter.

Aufgrund eines Kabinettsbeschlusses der Landesregierung in Sachsen-Anhalt vom 11.12.1990 wurde an der PH Halle-Köthen u.a. die Sektion „Pädagogik und Psychologie“ am Standort Halle – wie viele pädagogische Fachbereiche an den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten der ehemaligen DDR (vgl. *Empfehlungen des Wissenschaftsrates* 1991, S. 26) – „abgewickelt“, d.h. das Personal dieser Fachbereiche sowie deren Studienkonzepte wurden vom Lande Sachsen-Anhalt nicht übernommen. Daß neben der Sektion für „Marxismus-Leninismus“ vor allem der pädagogisch-psychologische Fachbereich in Halle von dieser Entscheidung betroffen war, hängt u.a. vermutlich damit zusammen, daß hier Freundschaftspionierleiter ausgebildet wurden und wesentliche Forschungsaktivitäten um die Themenbereiche „Kommunistische Moralerziehung in Pionierleiterkollektiven“, „Selbständige Führung gesellschaftspolitischer Tätigkeit der Studenten des ersten Studienjahres in FDJ und Pioniergruppen“ sowie „Geschichte der FDJ-Bezirksorganisation Halle“ gruppiert waren (vgl. NIEGISCHE 1988, S. 7). Weniger nachvollziehbar war hingegen für westdeutsche Beobachter in dieser Anfangszeit, warum beispielsweise der eigenständige Fachbereich Pädagogik an dem zweiten Standort der Pädagogischen Hochschule in Köthen mit teilweise ähnlich ideologisch einseitigen Arbeitsschwerpunkten von dieser Entscheidung ausgenommen worden war.

Über die generelle Legitimität und den Sinn dieses Abwicklungsverfahrens wird sich sicherlich noch lange streiten lassen; erste Kontroversen wurden 1992 ja auch bereits in den Medien und vor den Verwaltungsgerichten ausgetragen. Aus heutiger Sicht, nachdem – nicht nur in Sachsen-Anhalt – von den sogenannten *Personalkommissionen*, die sich ausschließlich aus ostdeutschen Mitgliedern der jeweiligen Hochschule und VertreterInnen des öffentlichen Lebens zusammensetzen (vgl. § 66, 2 des *Gesetzes zur Erneuerung der Hochschulen des Landes Sachsen-Anhalt* 1991), nunmehr die persönliche und politische Integrität der MitarbeiterInnen in *sämtlichen* Fächern der Hochschulen überprüft wurden, entsteht jedoch der Eindruck einer gewissen, wenngleich auch verspäteten politischen Gleichbehandlung aller WissenschaftlerInnen. Zugleich scheint sich im nachhinein die Abwicklung als ein Startvorteil für die abgewickelten Fachbereiche – nicht unbedingt

3 In diesem Rahmen wurden Gastvorträge von HochschullehrerInnen und MitarbeiterInnen westdeutscher Hochschulen für die Studierenden und das wissenschaftliche Personal in Halle angeboten. Selbstkritisch muß man anmerken, daß sich die westdeutschen Kooperationspartner in der Anfangsphase auf die Vermittlung ihrer fachlichen Erfahrungen und Kenntnisse konzentrierten, ohne sich über die Geschichte der Pädagogischen Hochschule und ihre politische Rolle hinreichend zu informieren – eine, retrospektiv gesehen, wissenschaftsethisch zwar verständliche, jedoch gleichzeitig auch politisch-naive und sicherlich für das Jahr 1990 nicht untypische Form der deutsch-deutschen Annäherung.

für die betroffenen Personen – herauszustellen, konnten sie doch rascher eine Neuorganisation einleiten, zügiger das Fach auch personell aufbauen sowie neue Studieninhalte und Studiengänge entwickeln.

Durch die landespolitische Entscheidung der pauschalen Abwicklung von „belasteten Fächern und Fachbereichen“ war die Erziehungswissenschaft an der PH Halle-Köthen in der Jahreswende 1990/91 kopf- und führungslos geworden: Auflösung des Faches Erziehungswissenschaft oder gar der Pädagogischen Hochschule oder aber Neuorganisation und Neuaufbau waren somit die Alternativen. Landes- und hochschulpolitisch wurde schließlich der Neuaufbau in die Wege geleitet. Damit war die Abwicklung – und dies festzuhalten ist wichtig – als politische Entscheidung bereits beschlossen und vollzogen, die MitarbeiterInnen und die Leitung der ehemaligen Sektion bereits entlassen, bevor die Phase des Neuaufbaus vor Ort konkrete Konturen annahm.

4. Der Start

Mit einem Erlaß des Ministers für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Sachsen-Anhalt vom 8.1.1991 wurde das Rektorat und der Senat der PH Halle-Köthen aufgefordert, für die abgewickelten Fächer, in diesem Fall also für die Erziehungswissenschaft, schnellstmöglich einen sogenannten „Strukturbeirat“ sowie eine entsprechende Besetzungskommission für neu zu schaffende Stellen einzurichten. Als Mitglieder für Strukturbeirat und Besetzungskommission wurden vom Rektorat und Senat der Hochschule noch im gleichen Monat sowohl ostdeutsche Hochschullehrer, MittelbauvertreterInnen und Studierende als auch Hochschullehrer aus erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen verschiedener westdeutscher Universitäten vorgeschlagen, die mit Schreiben des Ministers für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Sachsen-Anhalt vom 6.2.1991 auch im wesentlichen bestätigt wurden. Der Strukturbeirat hatte zunächst die Aufgabe, einen Gründungsdekan vorzuschlagen und ein Rahmenstrukturkonzept für den neugegründeten Fachbereich zu entwickeln (Studiengänge, Stellenkonzept etc.). Die Besetzungskommission sollte anschließend auf der Basis bestätigter Strukturen zum einen mittels einer „fachlichen Evaluierung“ entscheiden, welche der zuvor politisch „abgewickelten“ wissenschaftlichen MitarbeiterInnen ggf. im Rahmen der künftigen Ausbildungen – sofern sie sich bewerben – aufgrund ihrer fachlichen und persönlichen Eignung erneut eingestellt werden können.⁴ Daneben sollte sie zum anderen umgehend Hochschullehrerstellen auf dem Hintergrund der geplanten Studienkonzepte ausschreiben.

Angesichts des Vakuums, das durch die ministeriell angeordnete Abwicklung mit Blick auf Personal, Studiengänge und die Zukunft eines erziehungswissenschaftlichen Fachbe-

4 Die damit zusammenhängenden komplizierten Verflechtungen lagen – zumindest im Lande Sachsen-Anhalt – vor allem darin, daß im Zuge dieser *fachlichen* Evaluierung *zugleich* eine Klärung über die „persönliche und politische Integrität“ herbeigeführt werden sollte. Während die beteiligten „Wessis“ sich vor allem für die Auswahl fachlich geeigneter BewerberInnen zur Neueinstellung im Fachbereich Erziehungswissenschaft zuständig fühlten, waren die ostdeutschen Mitglieder in der Kommission (Hochschullehrer, VertreterInnen des Mittelbaus und Studierende) im Zusammenhang mit der Begutachtung der „persönlichen und politischen Integrität“ tonangebend – und dies aus West-Sicht mit dem hierfür ebenso unverzichtbaren intimen Insiderblick wie in einer sachlich-differenzierenden und sensiblen Art und Weise. Die Konstruktion dieser Vermengung von Fachlichkeit und Integrität in einem Verfahren hat sich auch in Sachsen-Anhalt rasch als unangemessen erwiesen, so daß seit Herbst 1991 zusätzlich eingesetzte Personalkommissionen an den Hochschulen *sämtliche* WissenschaftlerInnen auch der nicht abgewickelten Fachbereiche und Fächer (einschließlich der Erziehungswissenschaft) auf ihre politische Integrität hin überprüft haben.

reiches entstanden war, sah sich der Strukturbeirat durch die Vorgaben des Ministeriums vor der Aufgabe, die Entwicklung eines *neu einzurichtenden* Fachbereiches „Erziehungs- und Sozialwissenschaften“ an der PH Halle-Köthen so voranzutreiben, daß zu „Beginn des SS 1991 mit veränderten Studieninhalten und bestätigten vorläufigen Strukturen sowie geklärt arbeitsrechtlicher Situation für den Lehrkörper“ weitergearbeitet werden kann (vgl. Schreiben des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Sachsen-Anhalt vom 8.1.1991).

Angesichts dieser Ausgangslage waren die neugebildeten Kommissionen gewissermaßen mit einer doppelten Paradoxie konfrontiert:

- Mit einer *zeitlichen Paradoxie* in der Weise, daß in gut zwei Monaten gleichsam das Unmögliche möglich gemacht werden sollte (ab Anfang Februar bis zu Beginn des Sommersemesters): veränderte Studieninhalte, also neue Studiengänge und neue Studienkonzepte, vorläufig bestätigte Strukturen (was allerdings zugleich den politischen Willen und die fachliche Kompetenz seitens des Ministeriums vorausgesetzt hätte), eine geklärte arbeitsrechtliche Situation für einen noch nicht vorhandenen Lehrkörper sowie die Neuausschreibung von Hochschullehrerstellen. Daß dies für eine „nebenamtliche“ Kommission und einen „ehrenamtlichen“ Gründungsdekan eine schiere Unmöglichkeit darstellen mußte, wurde auch in Halle rasch sichtbar und führte folglich seitens der Kommissionen zu einem eigenen, selbstgewählten Arbeitstempo und Planungsverhalten.
- Zum anderen sahen sich die Kommissionen mit einer Art *inhaltlichen Paradoxie* in die Weise konfrontiert, daß sie alles auf einmal, und dies ohne eindeutig geklärte und bestätigte Strukturvorgaben, erledigen sollten. Hierbei war weder klar, welche finanziellen Möglichkeiten die Hochschule in Zukunft haben würde (zum damaligen Zeitpunkt war das sog. Hochschulerneuerungsprogramm noch nicht verabschiedet), wie viele Stellen für den Fachbereich insgesamt in Aussicht stehen würden, mit welchen Studiengängen man mittelfristig rechnen konnte, welche Infrastruktur der Fachbereich künftig haben wird, wie viele Personen des abgewickelten Fachbereichs neu eingestellt werden können und sollen, wie die finanziellen Bedingungen und Grundausstattungen für die neu auszuschreibenden Professuren sein werden u.v.m. In dieser Phase wurde nahezu jede Entscheidung des Strukturbeirates und der Besetzungskommission mit der Ungewißheit ihrer Umsetzbarkeit konfrontiert, da auch die Ministerien in aller Regel nicht in der Lage waren, auf entsprechende Anfragen klare und verbindliche Antworten zu geben, weil sie in vielen Punkten notgedrungen sich selbst erst nach und nach qualifizierende Behörden waren.

Trotz dieser vagen externen Strukturvorgaben wurden dann ca. 20 Stellen für wissenschaftliche MitarbeiterInnen für den neugegründeten Fachbereich hausintern ausgeschrieben, so daß insgesamt 18 ausgewählte BewerberInnen aus der Region Halle schon im ersten Halbjahr 1991 auf inhaltlich und konzeptionell neuen Stellen eingestellt werden konnten (dies vor allem auch mit der Intention, möglichst rasch die „rechtlose“ und beruflich ungeklärte Übergangssituation zu beenden – eine Lage, in der sich manche Hochschullehrende an den Universitäten der ehemaligen DDR noch heute befinden).

Ebenfalls noch unter dem vom Ministerium vorgegebenen Zeitrahmen wurden in dieser allerersten Phase von den insgesamt zehn für den neuen Fachbereich angenommenen Professuren sechs bereits Ende Februar 1991 bundesweit in der Zeit und an allen Hochschulen der neuen Bundesländer ausgeschrieben. Damit wenigstens ein Minimum an Stabilität und Funktionsfähigkeit innerhalb des Fachbereiches entstehen konnte, wurden zwei

der Berufungsverfahren im Frühjahr durchgeführt, so daß im Frühsommer die ersten beiden Berufsungslisten über den Senat der Hochschule an das Ministerium weitergeleitet werden konnten.

Strukturbeirat und Besetzungskommission hatten mittlerweile geplant, im Laufe des SS '91 in dieser Schnelligkeit weiterzuarbeiten, damit wenigstens ab dem Wintersemester 1991/92 auf der Basis eines einigermaßen ausgestatteten Lehrkörpers sowie mit neuen, bestätigten Studien- und Prüfungsordnungen ein ordnungsgemäßer Studienbetrieb aufgenommen bzw. weitergeführt werden könnte. Doch das Tempo der ersten Wochen wurde stark gedrosselt, als sich im Frühsommer 1991 nach und nach herauskristallisierte, daß erstens die inzwischen zusammengestellte Arbeitsgruppe des Wissenschaftsrates zunächst noch einmal alle ostdeutschen Hochschulen begutachten und zweitens die Entscheidung einer zwischenzeitlich noch zusätzlich eingerichteten „Landesstrukturkommission“ über die Zukunft der Hochschulentwicklung in Sachsen-Anhalt abgewartet werden müsse, bevor mit der Ausschreibung und Besetzung weiterer Stellen auf der Basis endgültig bestätigter Strukturen gerechnet werden könne. Dennoch wurden damals die bereits eingeleiteten Berufungsverfahren fortgesetzt,⁵ allerdings mit der Perspektive, daß sich einzelne Entscheidungen noch länger hinausziehen könnten.

Bilanziert man diese Aufbauphase und ihre Startbedingungen, so kann man feststellen, daß dies – erstens – in Ermangelung von Strukturvorgaben ein Auftakt mit mehreren Unbekannten war, daß jedoch – zweitens – einige Eckwerte im Einvernehmen mit dem Ministerium angestrebt wurden und daß – drittens – „Abwicklung“ und „Neuaufbau“ zeitlich wie institutionell getrennt waren.

5. Der Wissenschaftsrat

„Mittwoch, der 4. Februar 1991, gegen 8.45 Uhr: Der Kleinbus mit der Delegation des Wissenschaftsrates leert sich, der Senatssitzungssaal der PH Halle-Köthen füllt sich. Menschen mit Existenzängsten und Ergebnisbedürfnissen treffen auf die interessiert-distanzierten Blicke durchreisender „Oberschiedsrichter“: Begutachtung der Hochschule durch den Wissenschaftsrat wird dieses Spektakel genannt. Die Existenz der Einrichtung – sowie des noch beschäftigten Personals – steht, so das befürchtete Damoklesschwert, in einem 60minütigen Intermezzo von Handlungsreisenden in Sachen Wissenschaft auf dem Spiel. Die Zeitknappheit, die Kostbarkeit der nächsten Minuten, in denen über 40 Jahre Vergangenheit und über viele Jahre Zukunft entschieden werden könnte, ist allen mehr als bewußt und wird vom Vorsitzenden der Gutachterkommission auch noch einmal betont.

Inhaltlich diskutiert wird kaum, viele wagen angesichts der knappen Zeitreserven gar nichts zu sagen. Gefragt wird nach der Lehrer- und der Pionierleiterausbildung an dieser Hochschule, nach den Forschungsaktivitäten vor allem in den mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Disziplinen. Skeptisch und irritiert zur Kenntnis genommen werden von den VertreterInnen der Kommission die bereits angelaufenen Aktivitäten im Zusammenhang eines erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudienganges an dieser Hochschule. Diplom-PädagogInnen hätten, so der ebenso pauschale wie knappe Kommentar seitens der Kommission, auf dem Arbeitsmarkt sowieso keine Chancen, zumal die FachhochschulabsolventInnen im Bereich der Sozialpädagogik ungleich besser dastünden. Nach knapp einer Stunde wird die Sitzung vom Delegationsvorsitzenden dann freundlich, aber unumstößlich für beendet erklärt, da die Kommission dringend zum nächsten Termin weitermüsse. Angesichts des vorzeitigen Endes bleibt dann wenigstens genügend Zeit, um die vorbereiteten Schnitten und den Kaffee in aller Ruhe bei einem Small talk in kleinen informellen Runden zu genießen. Als der Kleinbus schließlich kurz nach 10 Uhr um die Ecke verschwindet, werden erste Einschätzungen ausgetauscht, Mutmaßungen angestellt: Glück gehabt? Wurden alle Chancen genutzt? Wer von den Mitgliedern des hohen Rates könnte wohl ein gutes Wort einlegen? Wer hat sich eher kritisch geäußert?“

- 5 Die Berufungsverfahren orientierten sich an den Vorgaben des Hochschulerneuerungsgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt. Das heißt, geeignete BewerberInnen wurden zu einem persönlichen Vorstellungsgespräch eingeladen, für sämtliche als listenfähig erachteten KandidatInnen auswärtige Gutachten eingeholt sowie abschließend noch vergleichende Gutachten für die Gesamtliste angefertigt. Zudem wurden in den einzelnen Berufungsverfahren noch weitere FachkollegInnen und ExpertInnen von West-Hochschulen um ihre Mitarbeit gebeten.

In dieser knappen Erinnerungsskizze eines Teilnehmers anlässlich des Besuchs einer Arbeitsgruppe des Wissenschaftsrates an der Hochschule deuten sich implizit bereits jene Probleme an, die das Fach Erziehungswissenschaft in den nächsten Monaten noch beschäftigen sollten. Sowohl im Arbeitsauftrag des Wissenschaftsrates, sich (nur) mit der Zukunft der Lehrerbildung in den neuen Bundesländern zu beschäftigen, als auch in der Zusammensetzung des Gutachtergremiums, das sich allein aus in der Lehrerbildung tätigen FachvertreterInnen bzw. aus VertreterInnen der lehramtsbezogenen Nachbardisziplinen zusammensetzte (Pädagogische Psychologie, Erziehungssoziologie), spiegelt sich ein Verständnis mit Blick auf die Disziplin Erziehungswissenschaft, das sie auf den inferioren Status eines Zulieferers und einer Dienstleistungsinstanz für die Lehramtsstudiengänge (und deren Hauptfächer) unterhalb eines Nebenfachvolumens festzuschreiben versucht.

Erst aufgrund einer im Begutachtungsprozeß einsetzenden Konfrontation mit einigen von der eingeschlagenen Linie des Wissenschaftsrates abweichenden erziehungswissenschaftlichen Konzepten und Vorstellungen über die Zukunft dieser Disziplin in den neuen Ländern sah sich die Arbeitsgruppe veranlaßt, in ihren abschließenden Empfehlungen auch das Thema der „nicht-lehramtsbezogenen erziehungswissenschaftlichen Studiengänge“ aufzunehmen (vgl. *Empfehlungen des Wissenschaftsrates 1991*, S. 69–73). Aber selbst die hierzu gemachten auffällig knappen Bemerkungen machen nur allzu deutlich, wie schwer es offenbar dem Fach Erziehungswissenschaft fällt, eine Dignität als eigenständiges Studienfach und als selbständige Disziplin in den neuen Bundesländern – allerdings nicht nur dort – zu entwickeln und umzusetzen.

6. Erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge

Konzeptioneller Kernpunkt einer auch mittelfristig mit anderen Hochschulstandorten konkurrenzfähigen, innerhalb der Erziehungswissenschaft disziplinar verankerten Neuentwicklung pädagogischer Studiengänge war an der PH Halle-Köthen – neben den Lehramtsstudiengängen – die Forcierung des Auf- und Ausbaus erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge, vor allem in Form des Diplom-Studienganges Erziehungswissenschaft, zumindest mit den Studienrichtungen Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik. Zudem wurde von Anfang an die Einführung eines (bereits zu DDR-Zeiten nur an der PH Halle angebotenen) inhaltlich neu konzipierten, erziehungswissenschaftlichen Lehramtsstudienganges mit dem Hauptfach Sozialpädagogik für das Lehramt (Sekundarstufe II) an den beruflichen Schulen angestrebt, um auch künftig in den neuen Ländern Lehrkräfte für die Fachschulen für Sozialpädagogik (ErzieherInnenausbildung) sowie für die Berufsfachschulen für Kinderpflege zu qualifizieren. Vor dem Hintergrund dieser Bemühungen müssen die externen Einflüsse von Wissenschaftsrat, politischer Administration und Landesstrukturkommission gesehen werden: Die Bemühungen, ein differenziertes Angebot an innerhalb des Faches ebenso diskursiv überprüfbaren konzeptionellen wie zukunftssträchtigen erziehungswissenschaftlichen Ausbildungen aufzubauen, wurde ständig – gewissermaßen in immer wiederkehrenden neuen Wellen – durch divergierende Einschätzungen und widersprüchliche Prognosen erschwert.

Um dies noch einmal am Beispiel des Wissenschaftsrates deutlich zu machen: In dessen Empfehlungen wird weder – wie dies vergleichsweise informativ und differenziert für die Lehramtsstudiengänge geschieht – die Entstehungsgeschichte sowie der Verbreitungsgrad des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft in den alten Bundesländern skizziert (an immerhin 45 Hochschulstandorten). Daneben wird auch an keiner Stelle ernsthaft

die Bedeutung der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge für die disziplin-interne Ausdifferenzierung des Faches Erziehungswissenschaft diskutiert. Statt dessen wird in den Empfehlungen des Wissenschaftsrates – ohne auch nur eine einzige der inzwischen zahlreich vorliegenden regionalen Verbleibsstudien zu Diplom-PädagogInnen (vgl. etwa BAHNMÜLLER u.a. 1988; FLACKE/SCHULZE/PREIN 1989) oder etwa die Daten der amtlichen Statistiken (vgl. hierzu RAUSCHENBACH 1992) zu berücksichtigen – pauschal von Berufseinmündungsschwierigkeiten der AbsolventInnen erziehungswissenschaftlicher Diplom-Studiengänge gesprochen. Infolgedessen müsse, so die Argumentation des Wissenschaftsrates, die Verbreitung von erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen (Diplom-Studiengänge und erst recht Magister-Studiengänge) mit Skepsis betrachtet werden (vgl. *Empfehlungen des Wissenschaftsrates* 1991, S. 70). Deshalb regt er an, erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge in der Regel nur an einer Hochschule pro neuem Bundesland vorzusehen (vgl. ebd., S. 73).⁶ Für das Bundesland Sachsen-Anhalt heißt es in der Empfehlung lapidar, daß die Weiterführung des Diplom-Studiengangs Erziehungswissenschaft an der PH Halle-Köthen im Zusammenhang mit der Entscheidung über ähnliche Planungen an der MLU Halle sowie den beiden Magdeburger Hochschulen gesehen werden müsse (vgl. ebd., S. 122).

Die 180 Diplom-Studierenden, die im SS '91 bereits im 2. Fachsemester an der PH in Halle Erziehungswissenschaft studierten – eine vorläufige Zulassung erfolgte bereits zum Wintersemester 1990/91 –, konnten, auch aufgrund der Empfehlungen des Wissenschaftsrates, ihr Studium zunächst fortsetzen. Das hieß jedoch nicht, daß die Fortsetzung und Beibehaltung dieses Studienganges endgültig sichergestellt war. Zwar wurde der Studiengang im April 1991 vom Ministerium erneut, wenn auch unter Vorbehalt, bestätigt und die zur Vorprüfung eingereichte Diplom-Prüfungsordnung für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft im SS '91 vorläufig akzeptiert. Dennoch mußte dem Ministerium immer wieder – aufgrund der verunsichernden Äußerungen etwa des Wissenschaftsrates oder anderer Personengruppen – die Arbeitsmarktrelevanz dieses Qualifikationsprofils verdeutlicht werden, so etwa durch den Hinweis auf den enormen Nachholbedarf an qualifiziertem pädagogischen Personal im neu aufzubauenden und expandierenden Bereich des Sozial-, Bildungs- und Erziehungswesens (einschließlich der Weiterbildung) in den neuen Bundesländern.⁷

Selbst die Bemühungen, den Diplom-Studiengang von Anfang an konzeptionell zugleich berufsqualifizierender und forschungsintensiver als an den meisten Hochschulstandorten der Alt-Bundesländer zu gestalten, d.h. durch *bessere* Ausbildungskonzepte den Diplom-Studiengang auch substantiell weiterzuentwickeln (vgl. *Musterordnung der Kommission Sozialpädagogik der DGfE* 1991) – etwa durch die Integration fachpraktischer Ausbildungsanteile im Umfang von insgesamt 8 Monaten, durch den prüfungsrelevanten Einbezug von rechtlich-administrativen Themenbereichen sowie durch die verstärkte Ver-

6 Die *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* hat diese Empfehlung mehr oder minder deutlich im Rahmen ihrer *Dresdner Erklärung* dahingehend kritisiert, daß zum einen Lehramtsstudiengänge nur in Verbindung mit erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen angeboten werden sollen (um die Erziehungswissenschaft nicht erneut von den Konjunkturen des LehrerInnenbedarfs allein abhängig zu machen) und daß zum anderen – unter Berücksichtigung der ungleichen Größe der einzelnen Bundesländer – in der Regel mindestens zwei erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge pro Bundesland angeboten werden sollen (vgl. *Dresdner Erklärung der DGfE* 1991).

7 Bezeichnenderweise wurde dieser konkrete Arbeitsmarkbedarf weder in den Lehramtsstudiengängen (obwohl hier die Prognosen nicht sonderlich günstig sind; vgl. KLEMM/BÖTTCHER/WEEGEN 1992) noch bei den Nachbardisziplinen thematisiert (Soziologie, Psychologie, Philosophie).

mittlung erziehungswissenschaftlicher Forschungskompetenz –, wurden von seiten des Ministeriums mit dem ostdeutschen O-Ton kommentiert: „Wir wollen hier gar nichts Neues, wir wollen es so wie im Westen.“

Trotz derartiger Vorbehalte und Skepsis ist es zwischenzeitlich gelungen, den erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengang am Hochschulstandort Halle relativ fest zu etablieren. Auf der Basis – auch dies war ein konzeptionell neuer Schritt – einer bereits im Sommer '91 eingeleiteten Kooperation zur Vorbereitung einer gemeinsamen Prüfungsordnung der PH Halle-Köthen mit der benachbarten Martin-Luther-Universität waren im Sommer 1992 in Halle an beiden Hochschulen zusammen knapp 400 grundständig Studierende im Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft eingeschrieben (davon ca. 300 an der PH), mit der Perspektive, nach einer erfolgreich abgelegten Diplom-Vorprüfung sich für eine der Studienrichtungen Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik oder Sonderpädagogik entscheiden zu können.

7. Das Lehramt

Bildungspolitisch noch komplizierter und mühseliger stellte sich aus der Sicht der Hochschule die Umsetzung der Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Lehrerausbildung im Bundesland Sachsen-Anhalt dar. Für die vier Hochschulen des Landes, die TU sowie die PH Magdeburg, die MLU Halle-Wittenberg und die PH Halle-Köthen hatte der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen vom Juli '91 eine jeweils eigenständige Weiterführung aller vier Hochschulen mit einer klaren Aufgabenteilung in der Lehrerausbildung in der Art vorgeschlagen, daß sich die Pädagogischen Hochschulen auf die Ausbildung von LehrerInnen für den Primarbereich und die Sekundarstufe I, die Universitäten hingegen auf die Ausbildung von LehrerInnen für die Sekundarstufe I und Sekundarstufe II beschränken sollten (ungeklärt war hierbei also die Überschneidung im Sek-I-Bereich). Als Alternative hierzu hatte er daneben die Möglichkeit ins Auge gefaßt, die Pädagogischen Hochschulen mit den jeweils benachbarten Universitäten zusammenzulegen (vgl. *Empfehlungen des Wissenschaftsrates* 1991, S. 118).

Während die Magdeburger Hochschulen, vor allem die PH, zunächst das Integrationskonzept favorisierten, plädierten die beiden Hochschulen in Halle noch im Sommer 1991 für eine autonome Existenz. Nach Anhörung aller vier Hochschulen vor der zwischenzeitlich einberufenen Landesstrukturkommission des Landes Sachsen-Anhalt veröffentlichte diese Kommission im Herbst 1991 ein vorläufiges Votum, das (1) für die Auflösung der PH in Magdeburg, (2) für die Konzentration der BerufsschullehrerInnenbildung an der TU Magdeburg, (3) für die Ausbildung der PrimarstufenlehrerInnen und der Sekundarstufen-I-LehrerInnen an der PH Halle-Köthen sowie (4) für die Verortung der GymnasiallehrerInnenausbildung an der Martin-Luther-Universität in Halle plädierte.

Diese am Reißbrett entworfene Aufteilung der Kompetenzen für die Lehrerausbildung in Sachsen-Anhalt hatte eine gewisse Plausibilität, da angesichts eines zurückgehenden Bedarfs an LehrerInnen (vgl. KLEMM/BÖTTCHER/WEEGEN 1992) und angesichts knapper Finanzressourcen in den Haushalten der neuen Länder hiermit eine Doppelungen vermeidende Aufteilung der Ressourcen und Kapazitäten angestrebt worden wäre. Der damit verbundene Stopp von Neueinschreibungen an der PH Magdeburg wurde jedoch nach Protesten von Hochschulangehörigen und der Öffentlichkeit vom Ministerpräsidenten des Landes Sachsen-Anhalt vorerst wieder zurückgenommen.

Auch am Hochschulstandort Halle ging die vom Wissenschaftsrat und von der Landesstrukturkommission vorgesehene Aufteilung der Lehramtsstudiengänge deshalb nicht auf, weil *beide* Hochschulen damit das Recht erworben hatten, Studierende für die Sekundarstufe I einzuschreiben. Sehr rasch bestätigte sich die damit einhergehende Befürchtung, daß die meisten StudienanfängerInnen für die Sekundarstufe I sich schon wegen des attraktiveren und ranghöheren Status' ganz überwiegend an der Universität einschreiben: So immatrikulierten sich an der Pädagogischen Hochschule am Standort Halle (die zudem vorerst nur Fächerkombinationen in den mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Fächern anbieten konnte) zum WS '91/92 nur 40 StudentInnen neu im gesamten Bereich der Lehrerbildung. In diesen Größenordnungen, ohne attraktive andere, *nicht-lehramtsbezogene* Studienangebote, kann keine Pädagogische Hochschule produktiv überleben.

Hinzu kam, daß sich innerhalb der Landesstrukturkommission nach und nach zwei Fraktionen herausbildeten, von denen in ihrem Abschlußbericht im April 1992 die eine für das Festhalten am Votum von Herbst 1991 plädierte, während der andere Teil für eine Zusammenlegung der Pädagogischen Hochschulen und Universitäten sowohl am Standort Magdeburg als auch in Halle votierte (vgl. *Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Sachsen-Anhalt* 1992, S. 34f.). Mehr als ein Jahr, nachdem der Wissenschaftsrat die Hochschulen in den neuen Bundesländern besucht hat, waren folglich die bildungspolitischen Grundsatzentscheidungen im Bundesland Sachsen-Anhalt – aber nicht nur dort – immer noch nicht entscheidend vorangekommen.

Ein Ende dieses bildungspolitischen Vakuums und Lähmungszustandes zeichnete sich unterdessen allmählich ab, da das Wissenschaftsministerium zwischenzeitlich die erste Fassung für ein Gesetz zur jeweiligen Fusion der beiden Wissenschaftlichen Hochschulen an den beiden Standorten Magdeburg und Halle vorgelegt hatte. Über dieses Gesetz wurde im Sommer 1992 vom Landtag Sachsen-Anhalts mit der Ungewißheit entschieden, daß dann immer noch nicht alle Beteiligten mit den Entscheidungen zu leben gewillt sind – und ganz abgesehen davon, daß die daraus sich ergebenden Umsetzungsschritte erst noch realisiert werden mußten. Das Ende des Übergangs und des Moratoriums war somit frühestens drei bis vier Jahre nach dem Zusammenbruch der DDR zu erwarten: Erst dann könnte eine kontinuierliche, geregelte neue Zeit erziehungswissenschaftlicher Lehre und Forschung an den Hochschulen des Landes Sachsen-Anhalt beginnen.

8. Der Fachbereich

Welche Auswirkungen hat dieser bildungspolitische Schwebezustand dieser Zeit nach der Wende bislang auf die Neugründung eines erziehungswissenschaftlichen Fachbereiches gehabt? Zunächst einmal läßt sich feststellen, daß von den sechs von der Besetzungskommission im Frühjahr 1991 eingeleiteten Berufungsverfahren im Sommer 1992 erst zwei definitiv durch Rufannahme und Besetzung der Stelle abgeschlossen sind, während die anderen vier Verfahren noch andauern. Mit Blick auf die dringend erforderliche Ausschreibung und Besetzung weiterer Hochschullehrerstellen hängt viel davon ab, wie die weiteren bildungspolitischen Entscheidungsprozesse, allen voran die Frage der möglichen Fusion der beiden Hochschulen in Halle, verlaufen werden. Die Folge ist, daß im SS '92 vorerst nur zwei neuberufene Hochschullehrer und eine Reihe zeitlich befristet angestellter westdeutscher AssistentInnen und GastdozentInnen sowie 16 ostdeutsche KollegInnen und eine Reihe Lehrbeauftragter versuchen, einen geregelten Lehrbetrieb für mehr als 300 Hauptfachstudierende und etwa 1000 Lehramts-StudentInnen zu organisieren.

Dies ist gegenüber den ursprünglichen Vorgaben des Ministeriums vom Januar 1991 sowie den selbstgesetzten Zielen des Strukturbeirates eine zunächst eher bescheidene Zwischenbilanz. Allein die Organisation eines für die Studierenden angemessenen Lehrangebotes, das zudem den Erwartungen der reformierten Studienordnungen für die Lehramtsstudiengänge sowie der neuen Prüfungsordnung für das Diplom gerecht werden muß, stellt im Unterschied zu funktionierenden westdeutschen Fachbereichen Semester für Semester einen enormen Kraftakt dar.

Hinzu kommt die Vielzahl an Ungewißheiten und Unbestimmtheiten, die die Atmosphäre im Fachbereich beeinflussen. Die Mehrzahl der ostdeutschen KollegInnen, die in der Regel vor der Wende unbefristete Arbeitsverträge hatten, müssen sich künftig auf ein Leben mit Zeitverträgen einstellen. Selbst die ihnen zwischenzeitlich von den bildungspolitischen Entscheidungsinstanzen zugestandenen 3-Jahres-Verträge lösen für sie das Problem unsicherer beruflicher Lebensperspektiven nicht, da viele von ihnen bereits über 45 Jahre alt sind. So fragt sich so mancher, warum er sich noch engagiert in neue Lehrgebiete einarbeiten soll, wenn im Alter von 50 Jahren seine Hochschullaufbahn möglicherweise beendet sein wird.

Zu fordern wäre hier, daß bei einigen, vor allem den älteren, KollegInnen die Arbeitsverträge entfristet werden (können), da eine abrupte Einführung der Zeitvertragspraxis entsprechend den Bestimmungen des Hochschulrahmengesetzes den Lebensläufen und Lebensplänen von WissenschaftlerInnen dieser Altersgruppe nicht gerecht werden kann. Damit mittelfristig überhaupt eine gleichberechtigte Repräsentanz von ost- und westdeutschen KollegInnen im (erziehungswissenschaftlichen) Fachbereich sichergestellt werden kann, ist zudem die gezielte Förderung von ostdeutschen NachwuchswissenschaftlerInnen durch die Einrichtung von Mitarbeiterstellen sowie durch die Schaffung von Graduiertenförderprogrammen erforderlich.

9. Die Studierenden

Im Vergleich zu den Ost-KollegInnen kommen die Studierenden noch am ehesten mit den vielfältigen Veränderungsprozessen zurecht. Sie sind Angehörige jener Teile der jungen Generation, die durch die Umstrukturierungsprozesse der ostdeutschen Hochschullandschaft meist noch nicht sehr viel zu verlieren hatten. Ihre Berufsperspektiven, vor allem der Hauptfachstudierenden, werden angesichts eines expandierenden Arbeitsmarktes im Sozial-, Bildungs- und Erziehungswesen sowie im Weiterbildungsbereich in den neuen Bundesländern aller Voraussicht nach nicht schlecht sein.

Die neuen Prüfungs- und Studienordnungen, die lange nicht so verschult sind wie die Studienordnungen in der DDR, räumen ihnen Entscheidungsspielräume und Möglichkeiten zum Selbststudium ein, die die meisten von ihnen auch engagiert nutzen. Gleichzeitig löst dieser offene und nicht so stark reglementierte Lehr- und Studienbetrieb bei einigen aber auch Orientierungsprobleme und Ängste hinsichtlich auf sie zukommender neuen Leistungsanforderungen aus: Die neugewonnenen Freiheiten der eigenen Gestaltung und Planung, der Vielfalt und der neuen, eher enthierarchisierten Unmittelbarkeit werden so gleichermaßen zu einer riskanten Herausforderung wie zu einer willkommenen Chance. Wenigstens zum Teil abgemildert werden diese neuen Ungewißheiten durch eher konsistente Cliquen und Studiengruppen, denen die meisten der ostdeutschen Studentinnen und Studenten noch wesentlich stärker als ihre westdeutschen Altersgenossen angehören. Da nach wie vor ein Großteil der Studierenden zumindest während der Vorlesungszeit in Stu-

denenwohnheimen auf dem Hochschulcampus wohnt, bleibt hier mehr Raum und Zeit für gemeinschaftsstiftende Aktivitäten.

Politisch war zu Beginn des Jahres 1991 nach Auskunft der Diplom-Studierenden etwa die Hälfte von ihnen noch an der PDS orientiert. Dies jedoch nicht, weil sie etwa den alten SED-Zeiten nachtrauerten, sondern weil diese Partei zu diesem Zeitpunkt für sie noch am ehesten ein Stück DDR-Identität repräsentierte. Kleinere Gruppen von Studierenden engagierten bzw. engagieren sich immer noch in den ostdeutschen Bürgerbewegungen wie dem „Neuen Forum“ oder dem „Bündnis 90“, aber auch bei den Jugendorganisationen der großen Parteien SPD und CDU.

Mit dem zunehmenden Legitimationsverlust – oder vielleicht besser: Legitimationszerfall der PDS – ist auch die Sympathie bei vielen Studierenden für diese Partei erodiert. Einige sind in die autonome politische Szene übergewechselt, viele haben sich von den politischen Parteien distanziert und sich in die Nischen der Privatheit zurückgezogen.

10. Die Wessis

Das Verhältnis zwischen den westdeutschen Professoren und MitarbeiterInnen, die jede Woche gewissermaßen als „Hochschulmontagearbeiter“ für einige Tage gen Osten reisen, ist gegenwärtig noch durch Gemeinschaftscharakter und „Mannschaftsgeist“ gekennzeichnet: Man arbeitet nicht nur zusammen, sondern lebt im Gästehaus der Hochschule doch weitaus enger beieinander als dies sonst üblich ist, fast in einer Art Wohngemeinschaft. Da es angesichts eines kaum vorhandenen Wohnungsmarktes schwierig ist, eigene Wohnungen in Halle zu finden (was jedoch ein Teil der KollegInnen versucht), bleibt das Pendeln zwischen Ost und West vorerst für viele eine nicht nur angenehme Realität. Denn dies bedeutet nicht nur wöchentlich eine strapaziöse Hin- und Rückreise, sondern vor allem ein Leben in zwei ganz unterschiedlichen Welten, in einer durch die vielfältigen Umstrukturierungsprozesse emotional hochaufgewühlten ostdeutschen Hochschullandschaft und in einer im Vergleich dazu in sich ruhenden westdeutschen Gesellschaft, für die diese Transformationsprozesse an ostdeutschen Hochschulen allenfalls randständige Medienereignisse sind. Als kompliziert stellt sich inzwischen auch die Einführung neuer westdeutscher KollegInnen in die Gegebenheiten vor Ort dar. Da muß das Tempo der Entscheidungsprozesse ostdeutscher Hochschulverwaltungen erklärt werden, die sich teilweise noch immer am Rhythmus von Fünf-Jahres-Plänen zu orientieren scheinen, da muß eine Sensibilität für die Mentalitätsunterschiede zwischen west- und ostdeutschen KollegInnen im Fachbereich hergestellt werden.

Trotz dieser schwierigen Rahmenbedingungen ist es dem Fachbereich inzwischen gelungen, durch den kontinuierlichen Aufbau von Basiskontakten zu einigen Schulen sowie zu den Institutionen der Jugendhilfe und durch die Initiierung einer Reihe regionalbezogener Vorträge, Fachtagungen und Forschungsprojekte sich in der Öffentlichkeit in der Region Halle bekannt zu machen und zu verankern.

11. Die Zukunft

Resümierend läßt sich feststellen, daß sich auch die Neu- und Umgestaltung der ostdeutschen Hochschullandschaft als ein äußerst komplizierter und sehr langwieriger Prozeß erweist. Und es ist ein Prozeß, dem von Anfang an die mehr oder minder pauschale Unentscheidbarkeit des richtigen Weges zugrunde lag: Wieviel „Westimport“ ist unbedingt er-

forderlich? Wieviel „Ost-Altbestand“ gefährdet nicht eine fachliche, moralische und kulturelle Erneuerung? Und wie gelingt ein Prozeß der Annäherung, der beiden Seiten Chancen eröffnet, an ihren Erfahrungen, Vorkenntnissen und Zukunftsvorstellungen anzuknüpfen, der die neuen Bundesländer und die „Ossis“ weder zu einem großen nationalen pädagogischen Kolonialisierungsprojekt degradiert, der aber auch nicht auf die Möglichkeiten einer konzentrierten, zeitverdichteten Entwicklung verzichtet? Die Untauglichkeit vermeintlich altbewährter politischer, organisatorischer Instrumente wird in diesen Horizonten ebenso unverkennbar wie das Fehlen von oder die Unsicherheit in den ansonst so eindeutigen Richtungsvorgaben scharfsinniger Analysen. Diese Lage trifft den gesamten Aufbau- und Erneuerungsprozeß.

Im engeren Bereich der Erziehungswissenschaft hat sich unterdessen der „Startvorteil“, der ihr etwa in Halle mit Blick auf die Ausschreibung von Stellen und die Neuorganisation des Studienbetriebes durch die politisch vorab vollzogene „Abwicklung“ zugute zu kommen schien, fast verbraucht, da der Fachbereich an der PH Halle-Köthen, wie viele andere Bereiche der Hochschulen in Sachsen-Anhalt auch, in den Sog einer lähmenden oder gelähmten Hochschulpolitik durch „Nicht-Entscheidung“ geraten ist. Daß die sachsen-anhaltinische Regierung bis vor kurzem das Prinzip der Nicht-Entscheidung zur Maxime ihres hochschulpolitischen Handelns gemacht hat, ist nicht einmal den ostdeutschen HochschulpolitikerInnen zuzuschreiben.

Vielmehr werden sie permanent irritiert und blockiert durch die vielfältigen „Schattengefechte“, die zwischen westdeutschen Beratern und Experten im Kampf um das Fortleben oder das Ende von Pädagogischen Hochschulen, um die Einheitlichkeit universitärer Lehrerbildung, in der Kontroverse um die Anbindung der Fachdidaktik an die Fächer oder an die Erziehungswissenschaft sowie in der Debatte um den Sinn und die Notwendigkeit erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge auf ostdeutschem Boden ausgetragen werden. Daß sich Hochschulpolitiker in den neuen Ländern auf dem Hintergrund dieser *West-West-Kontroversen* um zukunftsorientierte, aber auch politisch mehrheitsfähige Entscheidungen bemühen und deshalb vielfach auf Konsens bedacht sind, wird man ihnen kaum verdenken können.⁸

Die gleichzeitige Folge dieser langwierigen Entscheidungsprozesse ist jedoch jener hochschulpolitische Wartezustand, der die Handlungsmöglichkeiten der Fachbereiche lähmt und den Studierenden jenes Mindestmaß an normalem, d.h. auch personell kontinuierlichem Lehrbetrieb vorenthält, den sie nach zum Teil mehr als dreisemestrigem Studium in einem provisorischem Gelände – ohne endgültig genehmigte Prüfungsordnung, ohne einen voll auf- und ausgebauten Fachbereich, ohne eine geklärte Hochschulstruktur – mehr als verdient hätten.

8 Gleichwohl wird sich vermutlich erst in der Zukunft zeigen, welche strukturellen Schwächen sozusagen in den Transformationsprozeß der Erziehungswissenschaft eingebaut worden sind: sei es die unklare fachliche Kontrolle von Beratern und Gremien, die den Aufschwung Ost begleiten, sei es die unbefriedigende Regelung einer Zug um Zug zunehmenden Selbstregulation durch die Neuberufungen im Prozeß des Neuaufbaus von Fachbereichen oder sei es die Frage eines zeitlich angemessenen Moratoriums zur fachlichen Neuorientierung für die Ost-KollegInnen.

Hinzu kommt, daß künftig verstärkt die möglichen Aus- und Rückwirkungen auf die Gesamtlage der Disziplin Erziehungswissenschaft ins Blickfeld gerückt werden müssen: die disziplinären Standards und das wissenschaftliche Selbstverständnis des Faches, die Qualität des Personals und der Studienkonzepte, die absehbar auftretenden Rekrutierungsprobleme im Rahmen anstehender Neuberufungen in den Altbundesländern, die Entwicklung des Verhältnisses von Lehre und Forschung, von Hauptfachangeboten und Lehramt sowie eine evtl. neu entstehende Geschlechterdisparität durch frauenfördernde Besetzungspolitik im Westen und einen – z.T. damit zusammenhängenden – überwiegend mit Männern durchsetzten Aufbau im Osten.

Werden sich die organisatorischen Probleme der Hochschulentwicklung durch Entscheidungen im Hinblick auf Hochschulstandorte, Studiengänge, Prüfungsordnungen, also Entscheidungen auf der *institutionellen* Ebene in absehbarer Zeit voraussichtlich lösen lassen, so wird das Zusammenwachsen auf der Ebene der Mentalitäten und des gleichberechtigten Umgangs von ost- und westdeutschen WissenschaftlerInnen in den Fachbereichen noch einige Jahre dauern. Die *westdeutschen* WissenschaftlerInnen haben zwar einen informelleren Habitus – sozusagen die Gelassenheit einer beziehungsmäßigen „Metakomplementarität“ (vgl. ZIEHE 1975, S. 255ff.) –, sie haben jedoch gleichzeitig zumeist die Entscheidungspositionen in den Fachbereichen inne. Werden sie von den einen gewissermaßen als „Retter, Erneuerer und hilfsbereite Wessis“ geadelt, so werden sie von anderen als arrogante Eindringlinge und unsensible „Besserwessis“ in der Konkurrenz um Arbeitsplätze getadelt.

Die *ostdeutschen* KollegInnen, ohnehin schon in den Zeiten der DDR in fremdgesteuerte Entscheidungsstrukturen eingebunden, sind erneut gezwungen, sich an externe Entscheidungsträger anzupassen. Eine (selbst-)kritische Aufarbeitung der eigenen wissenschaftlichen und politischen DDR-Vergangenheit in einem notwendig öffentlichen Diskurs findet bislang kaum statt und kann in einem Klima auch nur schwer gelingen, wo das Eingeständnis einer politisch überschüssigen Opportunität mit dem Risiko des Arbeitsplatzverlustes verbunden ist. Zudem sind die Möglichkeiten einer abgesicherten und institutionalisierten fachlichen Weiterbildung ebenfalls unzulänglich.

Die *Studierenden* reagieren auf die westdeutschen ProfessorInnen und MitarbeiterInnen ambivalent. Einerseits sind sie angetan von der Vielfalt neuer erziehungswissenschaftlicher Theoriekonzepte, die ihnen etwa anstelle der vor der Wende üblichen Schulungsmaterialien zur kommunistischen Erziehung angeboten werden (vgl. *Arbeitsgruppe Erziehungstheorie* 1986). Gefallen finden sie auch an den freieren Umgangsformen und der lockeren Hochschul- und Gesprächskultur am Rande und außerhalb von Seminaren und offiziellen Anlässen. Gleichzeitig sind die westdeutschen DozentInnen für sie partiell Fremde im eigenen Land, die zum Teil enorme Schwierigkeiten haben, sich in ihre Biographien hineinzusetzen, sei es als ehemalige FDJ-Funktionäre bzw. als Pionierleiter-Studierende, sei es als von der Staatssicherheit verfolgte SchülerInnen oder sei es ganz einfach nur als Heranwachsende in einem politischen Staat und Milieu, der nicht nur untergegangen, sondern im Zuge dessen auch erfolgreich pauschal diskreditiert worden ist (und so das Erleben einer „gebrochenen Identität“ der Elterngeneration in der Zäsur vor und nach 1945 sich nunmehr bei ihnen in den Brüchen und Erfahrungen in der Wende vor und nach 1989 wiederholt).

Es wird noch viele Monate und Jahre des geduldigen Hinhörens, des intensiven Gesprächs und Dialoges zwischen West- und Ostdeutschen in den Fachbereichen benötigen, ehe nicht nur auf der Ebene von Prüfungsordnungen, sondern auch auf der Ebene der Hochschulkultur und des zwischenmenschlichen Umgangs in diesen Institutionen von einer faktischen Vereinigung gesprochen werden kann.

NACHWORT: Der vorliegende Beitrag wurde im Sommer 1992 fertiggestellt. Inzwischen wurde in Sachsen-Anhalt das Gesetz zur Integration der beiden Pädagogischen Hochschulen mit den jeweils benachbarten Universitäten in Magdeburg und Halle vom sachsen-anhaltinischen Landtag verabschiedet. Eigens hierfür eingerichtete Integrationskommissionen müssen bis zum Zeitpunkt der Integration am 1. April 1993 alle anstehenden Fragen der Zusammenlegung abschließend geklärt haben.

Am Hochschulstandort Halle sind bereits einige Entscheidungen gefallen: Zum einen wird es eine Fach-zu-Fach-Zuordnung geben, d.h., daß die fachdidaktischen Stellen und Ressourcen den jeweiligen Fachdisziplinen

zugeordnet werden. Daneben wird ein hochschulübergreifendes Zentrum für Schulforschung und Lehrerbildung eingerichtet, das als Koordinierungsstelle für die Verknüpfung von allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Forschung sowie für die Realisierung von Lehrerfortbildung und schulpraktischen Studien fungieren soll. Das zukünftig integrierte Institut für Pädagogik wird im Sommersemester 1993 das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium für ca. 2.400 Lehramtsstudierende und für rd. 500 Hauptfachstudierende im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft sowie 50 Studierende im Magister-Studiengang sicherzustellen haben. Von den vorgesehenen 12 Professuren für das Institut für Pädagogik sind zwischenzeitlich sechs Stellen besetzt; für die restlichen Stellen sind Berufungsverfahren zum größten Teil bereits in Gang gesetzt. Ein Stellenplan für die Ausstattung mit Mittelbaustellen wird gegenwärtig erarbeitet.

Der schwierige und mühsame Umstrukturierungsprozeß und Endausbau eines neuen, gemeinsamen erziehungswissenschaftlichen Fachbereichs an der Universität Halle wird somit frühestens im Herbst 1993, also genau vier Jahre nach der politischen Wende in der ehemaligen DDR so weit abgeschlossen sein, daß von einem „Neuanfang“ mit Blick auf Studiengänge, Hochschulstrukturen, Personal und Forschung die Rede sein kann.

Literatur

- Arbeitsgruppe Erziehungstheorie: Arbeitsmaterialien für das Lehrgebiet Erziehungstheorie. O.O. 1986.
- BAHNMÜLLER, R. u.a.: Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt. Weinheim/München 1988.
- BENNER, D./LENZEN, D. (Hrsg.): Erziehung, Bildung, Normativität. Weinheim/München 1991.
- BÜCHNER, P./KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Aufwachsen hüben und drüben. Opladen 1991.
- DRESDNER ERKLÄRUNG DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der DGfE (1991), Heft 4.
- EMPFEHLUNGEN DES WISSENSCHAFTSRATES: Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Lehrerbildung in den neuen Ländern. Düsseldorf 1991.
- FLACKE, A./PREIN, G./SCHULZE, J.: Studium und Beruf Dortmunder Diplom-PädagogInnen. Dortmund 1989.
- GISSMANN, B.: Die FDJ an den Schulen der DDR. Chancen und Grenzen der Funktionswahrnehmung. In: BURKHART, G. (Hrsg.): Sozialisation im Sozialismus, 1. Beiheft der Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (1990), S. 91–104.
- HANDBUCH FÜR FREUNDSCHAFTSPIONIERLEITER: Wie Ernst Thälmann – treu und kühn. Hrsg. von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Auftrag des Zentralrats der FDJ. Berlin 1985.
- Hochschulemerneuerungsgesetz des Landes Sachsen-Anhalt vom 31.7.1991. Magdeburg 1991.
- KIRCHHÖFER, D./WESSEL, K.-F.: Erziehungs- und Bildungsphilosophie in der DDR. In: BENNER/LENZEN (1991), S. 55–77.
- KLAFKI, W./MÜLLER, H.-G.: Elisabeth Blochmann. Marburg 1992.
- KLEMM, K./BÖTTCHER, W./WEEGEN, M.: Bildungsplanung in den neuen Bundesländern. Entwicklungstrends, Perspektiven und Vergleiche. Weinheim/München 1992.
- LEHRPROGRAMME für die Ausbildung von Freundschaftspionierleitern der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen an Hochschulen der DDR. Hrsg. vom Ministerrat der DDR. Berlin 1982.
- MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES SACHSEN-ANHALT (Hrsg.): Empfehlungen der Hochschulstrukturkommission zur Hochschul- und Wissenschaftsentwicklung des Landes Sachsen-Anhalt. Magdeburg, April 1992.
- NIEGISCH, H.G.: Die Pädagogische Hochschule „N.K. Krupskaja“ Halle – Ihre Entwicklung und ihr Profil als sozialistische Lehr- und Forschungsstätte. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule „N.K. Krupskaja“ Halle-Köthen (1988), Heft 1, S. 3–10.
- RAUSCHENBACH, TH.: Sind nur Lehrer Pädagogen? In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1992), S. 387–417.
- RUDOLPH, F.: Zur Gründung des „Instituts zur Aus- und Weiterbildung von Fachschullehrern für Pädagogische Schulen für Kindergärtnerinnen“ (IAWF) an der Pädagogischen Hochschule „N.K. Krupskaja“ Halle-Köthen am 1. Dezember 1986. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule „N.K. Krupskaja“ Halle-Köthen (1988), Heft 1, S. 43–46.
- RYTLEWSKI, R.: Entwicklung und Struktur des Hochschulwesens in der DDR. In: ANWEILER, O. u.a. (Hrsg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990, S. 414–424.
- SCHWENGEL, H.: Lehrerausbildung in Köthen. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule „N.K. Krupskaja“ Halle-Köthen (1988), Heft 1, S. 10–21.
- ZIEHE, T.: Pubertät und Narzißmus. Sind Jugendliche entpolitisiert? Frankfurt a.M. 1975.

Anschriften der Autoren

Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Bismarckstr. 64, W-5600 Wuppertal.

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, Sichelstr. 29, W-4600 Dortmund 50.

Pädagogik in und nach der Wende

Ein Beispiel

Die Einladung der Herausgeber zur Teilnahme am Beiheft-Projekt produzierte bei mir zunächst ein Gefühl, das ich etwa so in Worte kleiden würde: Ich kann diese Rede der advokatorischen Betroffenheit nicht mehr hören („... Schule und die Lehrer, auch die Universität und die berufliche Bildung – sc. in der ehemaligen DDR, P.M. – sehen sich zum Thema von Entscheidungen gemacht ...“ usw.). Aber gut: Berichten könnte ich schon, und ich antwortete dann: Etwas über: „DIESTERWEG – eine gesamtdeutsche Hypothek?“ könnte ich wohl beitragen. Aber das geht nicht. Ich finde keine Form, in der ich, weil Beteiligter, allein als Berichtender und nicht zugleich als Richtender aufträte – und das kann ich nicht sein, und ich will es auch nicht. Aber es gibt noch eine andere Geschichte, die ich erzählen könnte. Ich beginne mit der

1. Die Vorgeschichte

Im Jahre 1966 suchte der damalige Doktorand – in Franckes Stiftungen hatte er zu Francke Quellenstudien getrieben – ein Gespräch mit dem Professor HOFMANN, von dessen Arbeiten er profitiert hatte und dessen Arbeitszimmer gegenüber der Bibliothek lag, in die ihn weitere Recherchen zur Dissertation geführt hatten. Das Gespräch fand statt, in meiner Erinnerung ist es mit dem Gefühl von einer schwer zu beschreibenden Distanz verbunden, einer persönlichen und einer Distanz gegenüber dem Gesprächsgegenstand. – Zweiundzwanzig Jahre später führte den inzwischen auch Professor nach langer Zeit der Weg wieder nach Halle und zu FRANZ HOFMANN; diesmal war DIESTERWEG der Anlaß. Und das Gespräch kam sofort, selbstverständlich und kollegial zustande; bei welcher Gelegenheit mir im übrigen klar wurde, welche Verhältnisse seinerzeit jegliche Verbindlichkeit unmöglich gemacht hatten. Im Frühjahr 1988 war es nicht nur der Status des Emeritus, der die selbstverständliche Offenheit ermöglichte; die Verhältnisse waren andere geworden; das zeigten andere Gespräche andernorts ebenso.

Nach der Wende begann dann auch das Gespräch mit den amtierenden Pädagogen in Halle – Höflichkeitsbesuche zunächst, und dann ganz schnell die Verabredung einer Gastprofessur und eines gemeinschaftlichen Forschungsvorhabens mit CHRISTA FRITZKE. Was jene Gastprofessur angeht, so war das Interesse bei den Kollegen an einem gemeinsamen Kolloquium größer als bei den Studenten. Das Forschungsvorhaben zielt auf eine inhaltsanalytische Rekonstruktion des Erziehungsbegriffs; es nahm in zahlreichen Besuchen hin und her Gestalt an und ist, von der DFG finanziert, inzwischen in Gang gekommen.

2. Die Geschichte selbst

In dem durch solche Kontakte erzeugten Klima fragte mich der kommissarische Institutsdirektor im Juni 1991, ob ich bereit sei, „mit uns im kleineren Kreise einmal wechselseitige Wahrnehmungen zur ‚Pädagogik in der Wende‘ am Beispiel des von uns z.T. gemein-

sam erlebten und gestalteten Wissenschafts- bzw. Lehralltags am Institut auszutauschen“. Spontan hatte ich antworten wollen: Leider nein, denn dazu fällt mir nichts ein – viele Einzelheiten, jede davon als einzelne irrelevant und, nähme ich sie zum Zwecke einer Verallgemeinerung oder Illustration aus ihrem Zusammenhang, irreführend. Und eine Geschichte, in der ich einen sinnvollen Zusammenhang herstellen könnte, wußte ich nicht.

Ich habe dann aber doch zugesagt. Das Thema formulierte ich für mich als eine Frage um: Pädagogik in und nach der Wende? Und ich erinnerte mich daran, daß ich genau ein Jahr zuvor – im Sommersemester 1990 – in einem öffentlichen Vortrag in Halle einen Überblick über die „Situation der Erziehungswissenschaft in der – n.b. damals noch alten – Bundesrepublik Deutschland“ gegeben hatte (MENCK 1991). Obwohl ich erwarten durfte, daß man von mir Eindrücke und Einschätzungen des Beobachteten erwartete, habe ich mit Bedacht an jenen Vortrag angeknüpft; und mit Bedacht antworte ich den Herausgebern dieses Beihefts mit einer Wiedergabe meiner *Thesen* und von *Anmerkungen* zu ihnen – exakt so, wie ich sie damals vortrug:

Zunächst vier Thesen:

1. Wie jedes andere soziale System, so hat auch die Wissenschaft (neben allem anderen, was sie hat) einen Zweck (ein Medium, in dem kommuniziert wird, das die Kommunikation rahmt): die Wahrheit.

Seit der Definition der modernen, also – sagen wir – seit der Gründung der Berliner Universität ist dieser Anspruch mit der Arbeit in ihr verbunden. Und als ihre Angehörige heute sind wir auf diesen Zweck verpflichtet: in Forschung, Lehre und in der Ausbildung von professionellen Pädagogen. Der Anspruch impliziert zugleich ein Kriterium der Kritik von etwaigen Abweichungen: von Opportunismus, Hermetik, Affirmation oder Selbstgenügsamkeit.

2. Für die Erziehungswissenschaft gilt, was ich mit WOLFGANG RITZEL so formulierte: Der Zweck der Praxis (von Erziehung also: nämlich Mündigkeit) ist das Prinzip der Wissenschaft; Mündigkeit und ihre Vermittlung, verstanden als praktische Aufgabe, geben der Erziehungswissenschaft Sinn, Inhalt und Relevanz (RITZEL 1973, S. 120).

Diese Bestimmung lese ich – unter anderem – als Warnung vor

- Selbstgenügsamkeit, in der man Erkenntnis um ihrer selbst willen produziert,
- Fremdbestimmtheit, in der man heteronome Zwecke unkritisch zur Maxime der wissenschaftlichen Arbeit macht,
- und Selbstvergessenheit, in der man in der Praxis von Erziehung aufgeht.

Die Sätze 1 und 2 haben den Status von *Hypothesen*: Sie sind Explikationen des Begriffs von Erziehungswissenschaft und haben der Praxis von Erziehungswissenschaft gegenüber eine regulative Funktion. Sie beschreiben also nicht beispielsweise den derzeitigen Zustand der Erziehungswissenschaft in Deutschland. Vielmehr ermöglichen sie allererst eine empirische Beschreibung und eine praktische Kritik dessen, was wir als das System der Erziehungswissenschaft alltäglich hier und dort vorfinden. – Welche Rollen die beteiligten „Erziehungswissenschaftler“ dabei spielen, das hängt von ihrer Kompetenz im Hinblick auf die in der Wissenschaft zu lösenden Probleme ab, also in Forschung, Beratung, Lehre und Ausbildung.

3. Die Praxis von Erziehungswissenschaft ist historisch, es sind Menschen in einer bestimmten Zeit und in einer bestimmten Gesellschaft, die in diesem historischen System praktizieren.

Das bedeutet, zusammen mit dem vorigen, daß die jeweils anzutreffende Erziehungswissenschaft (in Universität oder Forschungsinstituten) nie mit ihrem Begriff identisch ist, daß dieser ihr gegenüber vielmehr eine kritische Instanz ist.

4. Die Wissensproduktion im System der „Erziehungswissenschaften“ der DDR war in bestimmbar Hinsichten defizitär, mißt man sie am Begriff der Wissenschaft.

Das ist ein empirisch gemeinter Satz; statt des eigentlich erforderlichen stringenten Beweises hier nur ein paar Indizien:

- unkritische Reverenz gegenüber anderen Systemen: Partei und Politik, also die Ersetzung des Mediums Wahrheit durch das der Macht;
- methodische (und methodologische) Defizite; so gab es beispielsweise eine „empirische Unterrichtsforschung“, ihre Ergebnisse scheinen politisch brisant gewesen zu sein, nur sind sie leider nicht zu gebrauchen, weil die Methode völlig unzureichend war;
- Praxisrelevanz wurde normativ verstanden: Sie schrieb der Praxis von Erziehung vor, wie leitende gesellschaftliche Normen auszulegen seien;
- Reflexion wurde eher im Sinne von spiegelnder Verdoppelung denn als solidarische, aber eben Kritik der zu begreifenden Praxis gehandhabt usw.

Nun einige persönliche Anmerkungen zu diesen Thesen

Das unter anderem waren Dinge, die man, unsereiner jedenfalls, vor der Wende zwar denken mochte – sagen konnte man so etwas zuvor hier in Halle oder in Berlin nie (sehr spät wäre – wie eingangs gesagt – überhaupt die Gelegenheit dazu gegeben gewesen). Heute werden Sätze wie der 4. ganz offen geäußert – auch von denen, die man früher gerne nach den entsprechenden Sachverhalten gefragt hätte, die auch wohl auskunftsfähig, aber nicht auskunftsbereit waren (so z.B. NEUNER 1991). Man könnte die Sätze heute also auf die einzig *wissenschaftliche* Weise prüfen: ihre empirische Wahrheit, Strukturen, die die in ihnen bezeichneten Sachverhalte produzierten, freilegen usw. – wie das in der Wissenschaft eben so geht.

Ich stelle fest, daß das nicht geschieht: Das politische System handelt systementsprechend und wickelt ab bzw. evaluiert; das der Erziehungswissenschaft – soweit ich sehe – handelt nicht systementsprechend. Vielmehr wird politische Kompetenz reklamiert, die man dann aber doch nicht hat – weswegen nichts übrigbleibt, als topisch über die „Abwicklung“ zu lamentieren. „Das“ System gibt es hier allerdings noch nicht, zumindest gibt es zwei Wissenschaftskulturen: Wir haben zwei wissenschaftliche Gesellschaften. Und von den Angehörigen der einen lese und höre ich hier allenthalben: Wir waren auch wer; wir haben auch was geleistet; das kann man nicht einfach negieren.¹ Das ist auch nicht anders zu erwarten, da – s. Nr. 3 – es historische Subjekte mit einer historischen Identität sind, die sie in der Tat nicht einfach auswechseln können.

Wenn das also so ist; wenn die Produktion von Wissen und Ausbildung von Profis unter historischen Bedingungen geschieht; wenn ein Absehen von diesen wiederum den Begriff der Wissenschaft verfehlte (denn eine Vernachlässigung der Historizität liefe auf eine begriffsrealistische Hypostasierung der regulativen Idee als Realität hinaus) – was kann es dann heißen: Pädagogik in und nach der Wende?

Für mich schon einmal dieses: Nach der Wende kann man auch hier über Erziehungs-

1 S. z.B. jetzt nach deren Auflösung den Bericht der Deutschen Gesellschaft für Pädagogik in: Erziehungswissenschaft (1992) H. 5, S. 135–170.

wissenschaft und ihr Selbstverständnis offen und (selbst-)kritisch reden; eine prinzipielle Negation ihres Begriffs – also etwa Usurpation durch die Macht der Partei – gibt es nicht mehr. Was hier zu tun ist, steht gar nicht in Frage. Da gibt die konkrete Situation bestimmte Probleme vor, an denen vordringend zu arbeiten wäre: kritische Begleitung der Neuordnung der Erziehungspraxis, (selbst-)kritische Rekonstruktion der beiden Varianten einer – jetzt wiederum – einen deutschen Erziehungsgeschichte und vieles andere. Die nötige Freiheit der Wissenschaft ist jetzt auch hier grundsätzlich garantiert.

Tatsächlich steht eher die Neuordnung selbst des Erziehungs- und Bildungssystems auf der Tagesordnung. Und im übrigen können jene Aufgaben in Halle und andernorts zur Zeit offensichtlich noch nicht mit der nötigen Unbefangenheit in Angriff genommen werden.

Ich will auch nicht verschweigen, daß ich manchmal durchaus irritiert bin. Es gibt da eine geradezu paradoxe Situation, in der ich mich einerseits aufgefordert fühle: Tu doch etwas!, und auf der anderen Seite lese und höre: Kolonialismus! Das habe ich nicht in Halle gelesen und gehört, aber es ist natürlich überhaupt nicht zu vermeiden, daß meine Wahrnehmungen auch hier davon nicht unbeeinflußt bleiben.

Trotz diesem allem: Was mich betrifft, so habe ich mich entschieden, mich gemäß der Idee der Wissenschaft zu verhalten, soweit ich das überhaupt kann, und das auch da, wo ihre Realität davon bestimmbar abweichen mag. Das ist der Grund dafür, daß ich *vor allen persönlichen Anmerkungen* und an der Stelle einer Wiedergabe und Interpretation von Beobachtungen mit meinen Thesen auf durchaus Bekanntes – auf den *Begriff der Wissenschaft* verwiesen habe.

3. Ein Nachwort

Das habe ich im Sommer 1991 zum Stichwort „Pädagogik in und nach der Wende“ vorgebracht. Es gab anschließend eine Diskussion, und sie ging über meine Thesen hinaus. Inzwischen, im Frühjahr 1992, stelle ich fest, daß jenes Gespräch das letzte seiner Art war: Die Evaluation der Kolleginnen und Kollegen² rückte in greifbare Nähe, und persönliche Probleme der Wissenschaftlerexistenz traten unabweisbar in den Vordergrund.

Das Forschungsprojekt allerdings läuft seit Januar des Jahres. Und die Arbeit daran zeigt mir immer wieder, wieviel an Gemeinsamkeit die Frage zutage fördert, die diesem Projekt zugrunde liegt: Wie ist in Deutschland – Ost und West – „Erziehung“ verstanden worden, und mit welchen Kategorien wurde über sie geredet? Und es zeigt sich in der Arbeit auch, wo und wie unterschiedliche Begrifflichkeit und Habitus das Gespräch erschweren – aber solche Erfahrungen konnte man im Westen der Bundesrepublik früher eigentlich auch schon machen: etwa zwischen Vertretern unterschiedlicher Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft.

Jene Geschichte, die ich damals in Halle und jetzt hier im Rückblick an die Stelle eines Berichts über das setze, was man wohl meine „Erfahrungen“ nennt, geht noch weiter. Die besagte Evaluation ist im Gange. Und im Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Halle sieht es so aus, als werde es im Herbst 1992 keine Professoren für diese Disziplin mehr geben. Ich muß mich wohl mit der Tatsache abfinden, daß ich die Sache falsch eingeschätzt hatte: Pädagogik in und nach der Wende. Auf gemeinsames Lernen hatte ich gesetzt; in der Arbeitsgruppe des besagten Projekts waren die Ergebnisse sozusagen mit

2 Das Fach Erziehungswissenschaft ist an der Universität Halle nicht „abgewickelt“ worden.

Händen zu greifen. Nach exakt zwei Jahren solcher gemeinsamen Arbeit stelle ich jetzt fest, daß ich mich doch besser wohl auf eine Gründungs- oder ähnliche Professur hätte bewerben sollen.

Wenn die eingangs genannten Herausgeber mir noch Zeit für weitere Überarbeitungen lassen, dann werde ich vermutlich alle halbe Jahre ein weiteres Kapitel der Geschichte andeuten können, denn sie hat natürlich kein Ende – oder: Wie die Geschichte ausgeht, das wird die Geschichte zeigen. Ein solcher Schlußsatz unter der Antwort auf die Aufforderung der Herausgeber ist eine zweite Weigerung, Erfahrungen, Interpretation und griffige Lehren feilzubieten.

Literatur

- MENCK, P.: Anmerkungen zur Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In: Pädagogik und Schulalltag (1991), S. 20–32.
- NEUNER, G.: Pädagogische Wissenschaft in der DDR. Ein Rückblick auf Positionen und Restriktionen. In: Die Deutsche Schule 83 (1991), S. 280–295.
- RITZEL, W.: Pädagogik als praktische Wissenschaft. Von der Intentionalität zur Mündigkeit. Heidelberg 1973.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Peter Menck, Im Rauhen Seifen 10, W-5912 Hilchenbach.

Einheit?

*Ein Vergleich der Werthaltungen von Ost- und Westberliner Lehramtsstudentinnen und -studenten vor der Währungsunion*¹

1. Zur Theorie und Empirie menschlicher Werthaltungen

Lehrerinnen und Lehrer gelten in den Sozialwissenschaften vielfach als Wertemultiplikatoren einer Gesellschaft par excellence (vgl. etwa SCHWARTZ/BILSKY 1990). Schließt man sich dieser Einschätzung an, so liegt kaum etwas näher, als die Ausgangsbedingungen des deutschen Einigungsprozesses anhand von Werthaltungen dieser Personengruppe zu beschreiben. Will man seinen Blick etwas mehr in die Zukunft richten, so bietet es sich an, Studierende aus Ost und West zu befragen, die als Studienziel das Lehramt angeben.

Nun gibt es in letzter Zeit zahlreiche Bemühungen, den Vereinigungsprozeß umfassend wissenschaftlich zu begleiten (vgl. z.B. BOEHNKE/MERKENS 1991; EDELSTEIN/DETTENBORN 1991). Nur wenige Studien können allerdings verwertbare Daten von vor der Währungsunion, geschweige denn von vor der sog. Wende einbringen (vgl. aber *Akademie der Pädagogischen Wissenschaften* 1980). Erstere Lücke ein wenig zu schließen versucht die vorliegende Arbeit. Sie versteht sich als Pilotstudie und hat beschreibenden Charakter.

Im Rahmen von Vorarbeiten zu der von MERKENS (1991) begonnenen Studie „Jugend im Prozeß des Zusammenwachsens einer Stadt“ wurden erstmals in einer geplanten Vergleichsstudie Studierende der Freien Universität und der Humboldt-Universität in Berlin zu ihren Werthaltungen befragt.

Zentrale Hypothese zu Beginn des deutschen Einigungsprozesses ist dabei die Annahme, daß es grundsätzliche Unterschiede in den Werthaltungen der beiden untersuchten Gruppen von Lehramtsstudentinnen und -studenten gibt, die darauf zurückzuführen sind, daß die Befragten in zwei verschiedenen politischen und wirtschaftlichen Systemen aufgewachsen sind, die auch ideologisch in scharfer Abtrennung voneinander existierten.

Sozialwissenschaftliche Werttheorien verstehen Werte oder Werthaltungen (beide Begriffe werden hier synonym benutzt) in der Regel als anhaltende Tendenzen oder Dispositionen, bestimmte Dinge oder Situationen in ihrer Nützlichkeit für das Individuum in einer bestimmten Weise zu beurteilen. Sinn von Werthaltungen ist es idealiter, das Zusammenleben der Menschen so zu regeln, daß eine optimale Befriedigung der Bedürfnisse aller Mitglieder einer Gesellschaft gewährleistet ist (vgl. hierzu etwa SCHOLL-SCHAAF 1975). Werthaltungen entstehen aus Bedürfnissen, die im sozialen Zusammenleben entstehen und nur innerhalb des gesellschaftlichen Kontextes zu verstehen und zu befriedigen sind. Um das Miteinander der Gesellschaft als Ganzes wie auch gesellschaftlicher Subgruppen optimal zu regeln, wird ein Wertesystem innerhalb von Gruppen ausgebildet, das zum einen

1 Der Artikel faßt die zentralen Ergebnisse einer erziehungswissenschaftlichen Diplomarbeit zusammen, die die Erstautorin unter Anleitung des Zweitautors am Institut für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaften der Freien Universität Berlin, Fabeckstr. 13, W-1000 Berlin 33, anfertigte. Der Zweitautor war vom 1. 10. 1990 bis 31. 3. 1992 als Gastdozent am Institut für Pädagogische Psychologie im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin tätig.

zur optimalen Befriedigung der Bedürfnisse möglichst aller Beteiligten beiträgt und zum anderen das Zusammenleben als solches reguliert.

Zwei in den letzten fünfzehn Jahren besonders lebhaft rezipierte Wertetheorien sind die von ROKEACH (1973) und von INGLEHART (1977) vorgestellten Ansätze. ROKEACH, dessen Überlegungen sich auf frühe Arbeiten von KLUCKHORN und STRODTBECK (1961) zurückführen lassen und die neuerdings in den Arbeiten von SCHWARTZ und BILSKY (1987) eine überaus fruchtbare Fortsetzung finden, sieht Werte als „an enduring belief that a specific mode of conduct or end-state of existence is personally or socially preferable to an opposite or converse mode of conduct or end-state of existence“ (ROKEACH 1973, S. 5). Er geht davon aus, daß menschliche Werte einen mehrdimensionalen kognitiven Raum bilden, der sich durch jeweils 18 sog. terminale und instrumentelle Werte umfassend abbilden läßt und dessen Dimensionalität im Falle von aktuellen Wertentscheidungen auf *eine* Dimension (Rangabfolge) zurückgeführt wird. Über die Entwicklung von Werten und über Gründe für unterschiedliche Werthaltungen zwischen verschiedenen Kulturen macht ROKEACH kaum Aussagen. Da seine Arbeiten aber auch in kulturvergleichenden Studien nach wie vor sehr engagiert rezipiert werden (KAGITÇIBASI/KUSDIL 1991), wurde entschieden, einen Teil des ROKEACHschen Erhebungsinstruments in modifizierter Form auch in der hier vorgelegten Studie zu verwenden (s.u.).

INGLEHARTS Theorie basiert auf Annahmen, die sich auf ABRAHAM MASLOWS „Hierarchie der Bedürfnisse“ (1954, 1962) zurückführen lassen. MASLOW geht davon aus, daß menschliche Bedürfnisse strukturgenetisch eine Rangabfolge bilden. Primär sind für ihn die physischen Bedürfnisse, die das Überleben des Individuums sichern, wobei dem Bedürfnis nach Nahrung erste Priorität zukommt. An zweiter Stelle stehen Bedürfnisse nach körperlicher Unversehrtheit und Sicherheit. Erst wenn diese Bedürfnisse befriedigt sind, kann sich das Individuum Bedürfnissen nach Liebe, Zugehörigkeit und Anerkennung zuwenden. An letzter Stelle dieser Bedürfnishierarchie stehen nach MASLOW intellektuelle und ästhetische Bedürfnisse. Die Funktion eines Wertes gewinnt ein Bedürfnis dann, wenn seine Erfüllung für das Individuum in erreichbarer Nähe liegt. Sind aber z.B. die physischen Bedürfnisse nicht befriedigt, wird das Individuum sein Streben und Handeln auf die Erfüllung dieser Bedürfnisse ausrichten, sie bekommen die Funktion von Werten: sozialen, intellektuellen und ästhetischen Bedürfnissen wird kaum Beachtung geschenkt werden.

INGLEHARTS Rezeption der MASLOWSchen Theorie kristallisiert sich nun um die sog. Mangelhypothese und eine diese ergänzende Sozialisationshypothese. Nach INGLEHART schätzt das Individuum die Dinge am höchsten, die verhältnismäßig knapp sind (Mangelhypothese). Die Bewertung von Dingen wird allerdings in der Jugendzeit angelegt, wird dann stereotypisiert und bleibt im weiteren Verlauf des Lebens relativ stabil (Sozialisationshypothese). INGLEHART unterscheidet nun i.S. dieser beiden Hypothesen Menschen, die in einer Umwelt aufgewachsen sind, in der die physischen Grundbedürfnisse, die Bedürfnisse nach Sicherheit und einfache Affiliationsbedürfnisse nicht erfüllt sind, von solchen, die in ihrer Jugend materielle Sicherheit bzw. eine Erfüllung grundlegender Bedürfnisse erfahren haben. Die erstere Gruppe entwickelt nach INGLEHART materialistische Werthaltungen, die zweite postmaterialistische. Im Sinne dieser Zuschreibung sind materialistische Werte „Ziele, die sich auf Bedürfnisse nach physischem Überleben und physische und ökonomische Sicherheit beziehen“ (SCHNEIDER 1981, S. 153). Postmaterialistische Werte sind „Ziele, die sich auf nichtmaterielle Bedürfnisse wie z.B. solche nach Zugehörigkeit, Achtung und Selbstverwirklichung beziehen“ (SCHNEIDER 1981, S. 153). Das

von INGLEHART erarbeitete Erhebungsinstrument stellt prototypische materialistische und postmaterialistische Werthaltungen einander gegenüber, indem es entsprechende politische Ziele formuliert (s.u.).

Das bei ROEACH, insbesondere aber bei INGLEHART formulierte theoretische Verständnis von Werthaltungen läßt nun in der Tat deutliche Unterschiede in den Wertorientierungen von Ost- und Westdeutschen erwarten: Die ehemalige DDR wird landläufig als eine Gesellschaft des relativen Mangels gesehen.

Wir erwarten also einen systematischen Unterschied in den Werthaltungen von Studierenden der Lehrämter aus der ehemaligen DDR und der alten Bundesrepublik. Postmaterialistische Werthaltungen sollten in der alten Bundesrepublik häufiger sein als in der ehemaligen DDR.

Diese zentrale Hypothese macht dabei allerdings implizit die Annahme, daß die Materialismus/Postmaterialismus-Dimension den menschlichen Werteraum in beiden Staaten gleichermaßen adäquat abbildet. Eine Arbeit von BOEHNKE u.a. (1987) zeigt allerdings, daß dies in Gesellschaften und gesellschaftlichen Subgruppen, die nicht dem bei INGLEHART angesprochenen Prototyp der westlichen Industriegesellschaft entsprechen, gar nicht der Fall sein muß. Der hier vorgestellten Studie kommt demnach gleichzeitig die methodologische Funktion zu, die Validität des INGLEHARTschen Ansatzes für den Ost/West-Vergleich zu prüfen. Sie soll zudem ohne spezifische Hypothesen die Wertpräferenzen ROEACHScher Provenienz in Ost und West beschreiben.

2. Stichprobe der Erhebung

Zur empirischen Überprüfung der aufgestellten Hypothesen wurde eine Stichprobe gezogen, die aus einer Gruppe von Lehrerstudentinnen und -studenten der Humboldt-Universität zu Berlin und einer Gruppe von Studierenden der Lehramtsstudiengänge der Freien Universität Berlin bestand.

Bereits bei der Untersuchungsplanung war zu berücksichtigen, daß an der Humboldt-Universität zum damaligen Zeitpunkt nur *ein* Abschluß eines Lehrerstudiums möglich war, nämlich der eines Diplomlehrers. An der Freien Universität gibt es dagegen vier Studienziele, nämlich das des Lehramts an Grundschulen, des Lehramts mit zwei Fächern, des Lehramts an Gymnasien und des Lehramts an Gymnasien mit beruflicher Fachrichtung. Da das Studienziel Lehramt an Grundschulen zum Zeitpunkt der Erhebung an der Humboldt-Universität nicht angeboten wurde, weil für dieses Lehramt in der ehemaligen DDR kein Hochschulstudium benötigt wurde, wurden Studierende mit dem Abschlußziel Lehramt an Grundschulen in Westberlin nicht in die Stichprobe einbezogen. Die anderen Abschlüsse sind zumindest im Hinblick auf das spätere Tätigkeitsfeld als Lehrer in Sekundarstufe I und/oder II vergleichbar.

Um möglichst kompatible Gruppen zu erhalten, wurden beide Teilstichproben aus für den jeweiligen Studiengang obligatorischen Veranstaltungen ausgewählt. An der Humboldt-Universität wurden Besucherinnen und Besucher einer Psychologievorlesung, an der Freien Universität wurden Teilnehmerinnen und Teilnehmer mehrerer praktikumsbegleitender Pflichtveranstaltungen ausgewählt.

Zeitpunkt der Untersuchung war an der Humboldt-Universität der Juni 1990, also unmittelbar vor der damals anstehenden Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion. An der Freien Universität fand die Erhebung im Juli 1990 statt.

Die Teilstichprobe der Humboldt-Universität bestand aus 83 Studierenden, die der Freien Universität aus 86. In beiden Teilstichproben gibt es mehr Frauen als Männer, wobei der Anteil der Männer an der Humboldt-Universität mit 32,1% noch geringer ist als an der Freien Universität (45,9%).

Hinsichtlich der Altersverteilung unterscheiden sich die Stichproben insofern, als die Altersspanne an der Freien Universität mit einer Streuung von 3,29 Jahren gegenüber 2,27 Jahren an der Humboldt-Universität etwas breiter ist und das Durchschnittsalter mit 23,02 Jahren an der Freien Universität gegenüber 21,76 Jahren an der Humboldt-Universität etwas höher liegt.

Hinsichtlich der Anzahl der von den Befragten absolvierten Studiensemester gibt es leichte Unterschiede. Hier ist u.a. aufgrund der damals noch unterschiedlichen Rahmenstudienordnungen, aber auch aufgrund der allgemeinen Lebens- und Studienbedingungen an der Freien Universität eine höhere Standardabweichung (3,58 gegenüber 1,21 Semestern) zu verzeichnen. Die an der Humboldt-Universität Befragten befanden sich in der Regel im dritten Studienjahr (= 6. Semester), die an der Freien Universität erst im dritten oder vierten Semester.

Bezüglich der Studienfächer konnten Übereinstimmungen zwischen den Stichproben gefunden werden, obwohl gerade hier erwartet wurde, auf Unterschiede aufgrund des verschiedenen Fächerangebotes und unterschiedlicher Rahmenstudienordnungen an beiden Universitäten zu stoßen. An der Humboldt-Universität konnten zum Erhebungszeitpunkt nur vorgegebene *Fächerkombinationen* gewählt werden, wohingegen an der Freien Universität beide Fächer unabhängig voneinander frei gewählt werden konnten. Beim Vergleich der studierten Fächer (unterschieden nach „Sprachen“, „Naturwissenschaften“, „Gesellschaftswissenschaften“, „Sport“ und „Kunst/Musik“) fällt auf, daß in beiden Stichproben mit Abstand am häufigsten Sprachen studiert wurden, im Osten war gut die Hälfte der studierten Fächer eine Sprache, im Westen knapp die Hälfte. Kunst und Musik gehörten weder an der Freien Universität noch an der Humboldt-Universität zu Schwerpunkt-fächern; nur 2 bzw. 4 Studierende gaben dieses Studienfach an.

Der Anteil der Studierenden von Gesellschaftswissenschaften liegt an der Freien Universität höher als an der Humboldt-Universität (an der Freien Universität wurde 33mal ein gesellschaftswissenschaftliches Studienfach studiert, an der Humboldt-Universität 9mal), wobei allerdings zu berücksichtigen ist, daß an der FU gelegentlich auch zwei gesellschaftswissenschaftliche Fächer studiert wurden, was an der Humboldt-Universität nicht möglich war, da zum einen als gesellschaftswissenschaftliche Fächer lediglich Polytechnik/Arbeitslehre und Geschichte angeboten wurden und zum anderen Geschichte nur in Verbindung mit Musik studiert werden konnte, was vielen den Zugang zu diesem Fach sicher erschwert haben dürfte.

Die naturwissenschaftlichen Fächer haben in der Stichprobe der Humboldt-Universität ein stärkeres Gewicht (30,4% der gewählten Fächer sind dort Naturwissenschaften gegenüber 18,0% an der Freien Universität), an der Freien Universität wird relativ häufig Sport studiert (23mal gegenüber 8mal an der Humboldt-Universität).

Als weitere die Stichproben beschreibende Variable liegen Daten zum Herkunftsort der Studierenden vor. In der Westberliner Stichprobe stammen 54,1% aus Berlin, von den Studierenden der Ostberliner Stichprobe gaben dagegen nur 36,1% Berlin als Herkunftsort an. Aus anderen Großstädten stammen in beiden Stichproben verhältnismäßig wenige Studierende (6,0% im Osten gegenüber 11,6% im Westen). Die meisten Befragten, die nicht aus Berlin stammen, kommen in beiden Stichproben aus einer Kleinstadt (40,9% der Befrag-

ten der Humboldt-Universität, 22,1% der Befragten der Freien Universität), der Rest kommt jeweils vom Dorf.

Hinsichtlich der Variablen „Beruf der Eltern“ wurden systembedingt Unterschiede aufgrund der verschiedenen Gesellschaftsstrukturen dahingehen erwartet, daß der Anteil von Studierenden mit Eltern mit Ausbildungsberufen („Arbeiter“) bei den Befragten der Humboldt-Universität im Verhältnis zu Eltern mit Akademikerberufen höher liegen müßte als bei Befragten der Freien Universität.

Die mittels offener Fragen erhobenen Berufe von Vater und Mutter wurden in die Berufsgruppen „Bauern“, „Ausbildungsberufe“, „ungelernte Berufe“, „Akademiker“ und „Selbständige Berufe“ unterteilt.

Das Fehlen von Selbständigen und ungelernten Berufen bei den Eltern der Befragten der Humboldt-Universität erklärt sich durch systembedingte Unterschiede: Ungelernte und Selbständige gab es in der DDR kaum. Bauern gab es in beiden Stichproben unerheblich wenig: zwei Väter und vier Mütter von Studierenden der Humboldt-Universität und ein Vater bei den Befragten der Freien Universität.

Interessante Unterschiede gibt es jedoch beim Verhältnis von Ausbildungsberufen zu Akademikern zwischen den Stichproben. Mit 70,9% stammt eine überwiegende Mehrheit der Studierenden der Stichprobe *der Humboldt-Universität* im Gegensatz zu 42,9% in der Stichprobe der Freien Universität aus Familien, in denen die Väter Akademiker sind. Damit entspricht in beiden Stichproben der Anteil der Väter, die Akademiker sind, nicht dem Akademikeranteil der Gesamtbevölkerung. An der Humboldt-Universität aber ist der relative Akademikerkinderanteil vergleichsweise wesentlich höher. Ob dies eine Stichprobenverzerrung ist, ein Spezifikum der Humboldt-Universität, ein Spezifikum des Lehrerberufs oder ein für die DDR ganz allgemein typisches Ergebnis, läßt sich zum gegebenen Zeitpunkt nicht sagen, schiene uns aber ein interessantes Untersuchungsfeld der Bildungssoziologie.

Bei der Variablen „Beruf der Mutter“ zeichnet sich ähnlich wie beim Beruf des Vaters ein Unterschied bezüglich des Akademikeranteils ab. Mit 34,1% gegenüber 17,7% ist der Anteil der Studierenden mit akademisch gebildeten Müttern in der Stichprobe der Humboldt-Universität fast doppelt so hoch wie an der Freien Universität.

Zusätzlich zur Variablen „Beruf der Eltern“ wurden die „Schulbesuchsjahre der Eltern“ als Indikator für Bildung herangezogen. Im Gegensatz zu den Unterschieden in den Berufsgruppen der Eltern zeigt sich eine erstaunliche Übereinstimmung hinsichtlich der Schulbesuchsjahre. Im Westen liegt die Zahl der Schulbesuchsjahre der Väter der Befragten bei 11,0 Jahren, im Osten bei 10,4 Jahren, bei den Müttern bei 10,6 zu 10,1 Jahren. Bedenkt man, daß die Schulzeit bis zum Abitur in der DDR 12 Jahre, in der (alten) Bundesrepublik hingegen 13 Jahre betrug, so zeigt sich eine fast perfekte Übereinstimmung zwischen beiden Stichproben.

Trotz der für Teilbereiche beschriebenen leichten Unterschiede belegen statistische Prüfungen, daß beide Teilstichproben (jenseits unvermeidlicher systembedingter Unterschiede) durchaus als vergleichbar angesehen werden können (vgl. hierzu im Detail BOVIER 1991), mögliche empirische Unterschiede in den studentischen Werthaltungen jedenfalls nicht vorrangig als Folge von Stichprobenunterschieden interpretiert zu werden brauchen.

3. Benutzte Erhebungsinstrumente

Als Erhebungsinstrument wurde ein Fragebogen verwendet, der neben den üblichen soziodemographischen Variablen (Alter, Geschlecht, Beruf der Eltern) auch ausführlich nähere Informationen über den Studienverlauf erfragt. Zur Erkundung der Werthaltungen der Befragten wurde der Terminal Value Survey von ROKEACH, der 18 Items umfaßt, und eine modifizierte Skala von INGLEHART eingesetzt, die 15 Items hat. Die einzelnen Items beider Skalen sind den Tabellen 1 und 2 zu entnehmen. In Abweichung von beiden Originalquellen wurde als Antwortvorgabe eine Ratingskala mit den Abstufungen 0 = „unwichtig“, 1 = „nicht so wichtig“, 2 = „wichtig“ und 3 = „sehr wichtig“ benutzt.²

4. Ergebnisdarstellung

Die Darstellung der Ergebnisse gliedert sich in einen Bericht der Mittelwerte und Rangplätze beider Teilstichproben zu beiden Werteskalen. Multivariate und univariate F-Werte und deren Signifikanzen aus dem Zwei-Stichproben-Vergleich der Mittelwerte werden ebenfalls mitgeteilt. Im Anschluß daran werden Ergebnisse der faktoriellen Validitätsprü-

Tab. 1: Mittelwerte und Rangplätze des ROKEACH Terminal Value Survey in Ost- und Westberlin

Variable	Mittelwert/Rangplatz		F	p
	Ost	West		
Ausgeglichenheit	2,23/ 9	2,09/ 8	0,99	0,322
Ein angenehmes Leben	1,73/13	1,91/11	3,98	0,048
Ein aufregendes Leben	1,59/14	1,87/12	3,26	0,073
Eine friedliche Welt	2,73/ 2	2,66/ 3	0,16	0,694
Eine Welt voller Schönheit	1,48/16	1,33/16	1,33	0,251
Ein Gefühl, etwas erreicht zu haben	2,41/ 6	2,04/ 9	7,04	0,009
Erlösung	0,56/18	0,72/18	1,60	0,208
Familiäre Geborgenheit	2,41/ 5	1,58/15	21,68	< 0,001
Freiheit	2,36/ 7	2,69/ 1	7,67	0,006
Gleichheit	2,14/11	2,45/ 4	4,67	0,033
Glück	2,44/ 4	2,31/ 6	0,72	0,396
Nationale Sicherheit	1,53/15	0,91/17	16,38	< 0,001
Reife Liebe	2,24/ 8	1,92/10	2,33	0,396
Selbstachtung	2,44/ 3	2,37/ 5	0,15	0,703
Soziale Anerkennung	2,20/10	1,78/14	8,48	0,004
Vergnügen	1,89/12	2,10/ 7	3,34	0,070
Wahre Freundschaft	2,74/ 1	2,67/ 2	0,17	0,679
Weisheit	1,44/17	1,78/13	5,23	0,024

2 Die Abstufungsbezeichnungen wurden gegenüber der Arbeit von Bovier (1991) zur Herstellung einer adäquaten Analogie zwischen Zahlenwert und verbalem Etikett (größerer Zahlenwert = höhere Wichtigkeit) umgepolt.

Tab. 2: Mittelwerte und Rangplätze der modifizierten INGLEHART-Skala in Ost- und Westberlin				
Variable	Mittelwert/Rangplatz		F	p
	Ost	West		
Ordnung der Nation	1,19/14	0,96/13	1,85	0,176
Stabile Wirtschaft	2,56/ 2	1,96/ 9	20,62	< 0,001
Wirtschaftliches Wachstum	2,17/10	1,15/12	62,41	< 0,001
Eine Gesellschaft, in der Ideen mehr zählen als Geld	2,31/ 8	2,35/ 7	0,04	0,850
Humanere, weniger unpersönliche Gesellschaft	2,53/ 4	2,55/ 3	0,01	0,927
Kampf gegen Umweltzerstörung	2,73/ 1	2,84/ 1	1,67	0,198
Kampf gegen steigende Preise	2,06/12	1,80/11	4,27	0,041
Kampf gegen Verbrechen	2,56/ 3	2,01/ 8	20,71	< 0,001
Schutz der freien Meinungsäußerung	2,44/ 5	2,73/ 2	6,25	0,014
Schutz vor Überfremdung	1,44/13	0,69/14	21,00	< 0,001
Starke Verteidigungskräfte	0,60/15	0,42/15	1,72	0,192
Unterstützung armer Länder	2,13/11	2,50/ 4	9,61	0,002
Verstärktes Mitspracherecht am Arbeitsplatz	2,31/ 7	2,47/ 5	4,24	0,041
Verstärktes Mitspracherecht bei Regierungsentscheidungen	2,41/ 6	2,38/ 6	0,01	0,937
Verschönerung unserer Städte	2,19/ 9	1,81/10	7,11	0,009

fungen für die Materialismus/Postmaterialismus-Skala von INGLEHART berichtet. Gleichartige Analysen für die ROKEACH-Skala wurden nicht durchgeführt, da der theoretische Ansatz von ROKEACH, den man eher als facettentheoretisch bezeichnen könnte, solche Analysen unplausibel erscheinen läßt.

Die Tabelle zeigt, daß hinsichtlich einiger der terminalen Werte deutliche Unterschiede zwischen beiden Teilstichproben bestehen: „Familiäre Geborgenheit“ und „nationale Sicherheit“ erhalten in Ostberlin weit höhere Werte als in Westberlin, wobei allerdings zu beachten ist, daß „nationale Sicherheit“ dennoch auch in Ostberlin von relativ geringer Bedeutung ist (Rangplatz 15), während „familiäre Geborgenheit“ dort um 10 Rangplätze höher angesiedelt ist als in Westberlin (Platz 5 vs. 15). Fast ebenso große Unterschiede bestehen hinsichtlich des „Gefühls, etwas erreicht zu haben“ und der „sozialen Anerkennung“. Beide stehen in Ostberlin deutlich höher im Kurs, während der Wert „Freiheit“ Westberliner Befragten erheblich wichtiger ist als ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen in Ostberlin. Dieser Wert nimmt in Westberlin Rangplatz 1 ein. Ein multivariater F-Test nach Wilks ergab für die gesamte Skala ein sehr signifikantes Ergebnis ($F = 5,11$, $p < 0,001$), die Werthaltungen von Ost- und Westberliner Befragten unterscheiden sich also deutlich.

Auch für die INGLEHART-Skala wurde zunächst ein multivariater und univariater Zweistichproben-Mittelwertsvergleich vorgenommen (s. Tabelle 2).

Für den multivariaten Test ergab sich ein $F = 8,97$ mit einer Wahrscheinlichkeit von $p < 0,001$. Die Wertpräferenzen in West- und Ostberlin unterscheiden sich insgesamt also hochsignifikant.

Die Tabelle zeigt besonders deutliche Unterschiede in den Wertorientierungen hinsichtlich der Bedeutung eines hohen Grades an „wirtschaftlichem Wachstum“, das für Befragte aus Ostberlin wesentlich wichtiger ist als für Befragte aus Westberlin. Ebenso ist es bei der Bedeutung einer „stabilen Wirtschaft“, des „Kampfes gegen Verbrechen“ und des „Schutzes vor Überfremdung“, die sämtlich in Ostberlin höher im Kurs stehen als in Westberlin. Zu beachten ist allerdings, daß nur die „stabile Wirtschaft“ und der „Kampf gegen Verbrechen“ auch relativ zu anderen Werten in Ostberlin eine herausragende Position haben (Rangplätze 2 und 3), während die beiden anderen genannten Werte auf hinteren Plätzen rangieren („wirtschaftliches Wachstum“ – Rangplatz 10; „Schutz vor Überfremdung“ – Rangplatz 13). Ein fast ebenso bedeutsamer Unterschied zwischen Befragten aus beiden Staatshälften ergibt sich bei den Werten „Verschönerung der Städte“ (in Ostberlin wichtiger) und „Unterstützung armer Länder“ (in Westberlin wichtiger).

Eine vorläufige Interpretation der in Tabelle 1, mehr noch aber der in Tabelle 2 dargestellten Ergebnisse legt es nun nahe zu vermuten, daß Lehramtsstudentinnen und -studenten in Ostberlin wesentlich materialistischer i.S. INGLEHARTS orientiert sind als ihre Westberliner Kommilitoninnen und Kommilitonen. Eine solche Interpretation wäre allerdings nur dann zulässig, wenn sich belegen ließe, daß der Werteraum der beiden Gruppen von Befragten auch tatsächlich i.S. der theoretischen Postulate von INGLEHART strukturiert ist. Der nächste Abschnitt der Ergebnisdarstellung wendet sich dieser Frage zu.

Nach verschiedenen Vorauswertungen (vgl. BOVIER 1991) stellte es sich heraus, daß exploratorische Faktorenanalysen nach der Hauptkomponentenmethode mit Varimaxrotation und Vorgabe einer Faktoranzahl von 2 eine Optimierung von Varianzaufklärung und Lösungsinterpretierbarkeit versprochen. Für beide Teilstichproben werden deshalb im folgenden die entsprechenden Lösungen berichtet. Tabelle 3 dokumentiert die ermittelten Faktorladungen der Zwei-Faktor-Lösungen für Ost- und Westberlin.

Die Varianzaufklärung der beiden Faktoren liegt in Ostberlin bei 21,6% bzw. 19,3%, in Westberlin bei 24,1% bzw. 14,9%.

Die Tabelle zeigt zunächst einen hinsichtlich von fünf Items übereinstimmenden Faktor 1. Auf ihm laden sowohl in Ost- wie auch in Westberlin die Items „Ideen“, „Humanität“, „Unterstützung armer Länder“ sowie „Mitspracherecht Arbeitsplatz“ bzw. „... Regierungsentscheidungen“. Dieses Ladungsmuster legt es nahe, in Faktor 1 den INGLEHARTschen Postmaterialismus-Faktor zu sehen. Dieser Eindruck wird weiter gestärkt durch die Tatsache, daß in Westberlin auch „freie Meinungsäußerung“ und „Verschönerung der Städte“ auf diesem Faktor laden. Auch die negativen Ladungen von „Ordnung der Nation“ und „Schutz vor Überfremdung“ auf diesem Faktor in Ostberlin laufen dieser Interpretation nicht zuwider, deuten allerdings bereits grundsätzliche Unterschiede in der Strukturierung des Werteraums in beiden Teilstichproben an.

Diese werden besonders deutlich bei genauerer Analyse des Faktors 2. Zwar laden in Ost- und Westberlin „stabile Wirtschaft“, „hohes wirtschaftliches Wachstum“ und „Kampf gegen Verbrechen“ gleichermaßen auf diesem Faktor, was eine Interpretation als Materialismus-Faktor nahelegt, doch trifft diese Interpretation eindeutig nur für Westberlin zu. Dort erreichen auch „Ordnung der Nation“ und „starke Verteidigungskräfte“ hohe Ladungen auf diesem Faktor. In Ostberlin hingegen laden drei nach landläufiger Interpretation postmaterialistische Items, nämlich „Kampf gegen Umweltzerstörung“, „Schutz der freien Meinungsäußerung“ sowie „Verschönerung der Städte“ auf diesem Faktor, so daß eine Interpretation dieses Faktors als Materialismus-Faktor i.S. INGLEHARTS nicht in Frage kommt.

Tab. 3: Faktorladungen der modifizierten INGLEHART-Skala in Ost- und Westberlin ^a				
	Faktor 1		Faktor 2	
Variable	Ost	West	Ost	West
Ordnung der Nation	-0,58			0,59
Stabile Wirtschaft			0,81	0,74
Wirtschaftliches Wachstum			0,62	0,56
Eine Gesellschaft, in der Ideen mehr zählen als Geld	0,61	0,68		
Humanere, weniger unpersönliche Gesellschaft	0,63	0,65		
Kampf gegen Umweltzerstörung		0,78	0,69	
Kampf gegen steigende Preise	(0,39)	(0,23)		
Kampf gegen Verbrechen			0,51	0,41
Schutz der freien Meinungsäußerung		0,77	0,65	
Schutz vor Überfremdung	-0,43			0,55
Starke Verteidigungskräfte	(-0,37)			0,49
Unterstützung armer Länder	0,66	0,57		
Verstärktes Mitspracherecht am Arbeitsplatz	0,61	0,52		
Verstärktes Mitspracherecht bei Regierungsentscheidungen	0,62	0,47		
Verschönerung unserer Städte		0,53	0,50	
a Berichtet werden pro Item nur Ladungsmaxima über einem Schwellenwert von 0,40. Ladungsmaxima unter diesem Wert sind in Klammern gesetzt.				

Insgesamt zeigt die Ergebnisdarstellung, daß sowohl hinsichtlich von Präferenzen (Mittelwerten/Rangplätzen) als auch von Strukturen die Wertorientierungen von Ost- und Westberliner Lehramtsstudentinnen und -studenten sich deutlich unterscheiden.

5. Diskussion und Perspektiven

Die Befragung kleinerer, aber durchaus als repräsentativ anzusehender Gruppen zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer in beiden Teilen Berlins zu ihren Werthaltungen offenbart erhebliche Differenzen.

Die mit Hilfe des ROKEACH Terminal Value Survey ermittelten Ergebnisse lassen sich am besten anhand der facettentheoretisch angelegten Neustrukturierung ROKEACHscher Werte i.S. der Arbeiten von SCHWARTZ und BILSKY (1990) deuten. SCHWARTZ und BILSKY gehen davon aus, daß der menschliche Werteraum in der Art eines Circumplex-Modells von Motivationstypen organisiert ist. Sie sprechen von zehn Motivationstypen, die sie sozusagen „im Uhrzeigersinn“ geordnet sehen: Macht, Leistung, Hedonismus, Stimulation, Selbstbestimmung, Universalismus, Humanismus, Spiritualität, Tradition, Konformität und Sicherheit die sie als Quellen individueller Handlungsmotivation ansehen. Die in Tabelle 1 wiedergegebenen Ergebnisse machen deutlich, daß zukünftige Westberliner Lehrerinnen und Lehrer stärkeren Wert als ihre Ostberliner Gegenüber auf Werte der Selbstbestimmung, des Universalismus und des Hedonismus legen, während für zukünftige Ostberliner Lehrerinnen und Lehrer leistungs- und vor allem traditionsbezogene Werte (z.B. Sicherheit) wesentlich wichtiger sind als für ihre Westberliner Kommilitoninnen und Kommilitonen.

Die Grundzüge dieses Ergebnisses finden auch in den Analysen mit einer modifizierten Materialismus/Postmaterialismus-Skala i.S. der Theorie von INGLEHART ihre Bestätigung: Bei neun von fünfzehn Wertorientierungen wurden signifikante Unterschiede zwischen der Ost- und Westberliner Teilstichprobe gefunden. Auch hier erzielten traditionelle Werte i.S. von SCHWARTZ und BILSKY (1990) – wie familiäre Sicherheit – durchweg in Ostberlin höhere Präferenzen als in Westberlin. Dies Ergebnis steht im Einklang mit den von INGLEHART (1979) formulierten Mangel- und Sozialisationshypothesen, wenn man diese nicht zu trivial als These interpretiert, daß immer das präferiert wird, was man in der Jugendzeit nicht hatte. Letzteres erschien überzogen, da sich durchaus nicht annehmen läßt, daß es in der ehemaligen DDR weniger familiäre Geborgenheit gab als in der alten Bundesrepublik. Eher scheint die Hinwendung zu Sicherheitsbedürfnissen aus einer momentanen Nicht-Erfüllung solcher Bedürfnisse, also aus aktueller Unsicherheit erklärbar.

Interessanter allerdings als Präferenzunterschiede sind die gefundenen Strukturunterschiede, die sich in den durchgeführten Faktorenanalysen offenbaren. Sie lassen sich weder mit den theoretischen Postulaten INGLEHARTS vereinbaren noch mit den bisher von SCHWARTZ und seinen Kooperationspartnern veröffentlichten Forschungsergebnissen. Die Analysen zeigen „stadtteilspezifische“, also gesellschafts- oder kulturspezifische Strukturierungen des Werteraums, ein Befund, der weder in den Arbeiten von INGLEHART noch von SCHWARTZ vorgesehen ist. Geradezu frappierend ist das Ergebnis, daß in Ostberlin „Umweltschutz“, „freie Meinungsäußerung“ und „Verschönerung der Städte“ dem Faktor zugeordnet sind, der in Westberlin eindeutig als Materialismus-Faktor zu interpretieren ist. Dieses Ergebnis läßt die Mangel- und die Sozialisationshypothese INGLEHARTS in einem neuen Licht erscheinen, beziehen sich doch alle drei Werte auf Dinge, die in der ehemaligen DDR „Mangelwaren“ waren.

Doch auch eine „neue Mangelhypothese“, die sich weniger an MASLOWS Bedürfnishierarchie orientiert, sondern stärker den akuten bzw. im Verlaufe des Lebens erlebten Mangel selbst in den Mittelpunkt stellt, kann die Ergebnisse der Faktorenanalyse nicht hinreichend erklären, finden sich doch auch in Faktor 1 (Ost), dem nicht-materialistischen Faktor, „Mangelwaren“ wie etwa die Mitsprache an Regierungsentscheidungen. Zu letzterer war in der ehemaligen DDR faktisch kaum die Möglichkeit gegeben.

Eine weitestgehend stringente Deutung der Befragungsergebnisse in Ost- und Westberlin scheint allerdings bei einer Verknüpfung der Überlegungen der Mangel- bzw. Sozialisationshypothese und der strukturgenetischen Überlegungen der MASLOWSchen Bedürfnishierarchie mit Aspekten der politischen Sozialisation und Erziehung möglich. In ihr spiegelt sich auch der ideologische Antagonismus beider deutscher Staaten wider. Faktor 1 (Ost) umfaßt nämlich Dinge, die *nach der herrschenden Ideologie der ehemaligen DDR* im eigenen Staat als erfüllt angesehen wurden, während Faktor 2 (Ost) eher Dinge anspricht, die Ziele und Probleme einer bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft darstellen. Spiegelbildlich bei Faktor 1 (West): Dieser Faktor umfaßt Werte, die zumindest nach Meinung vieler jüngerer Menschen in der alten Bundesrepublik zu kurz kommen, deren hohe Bewertung eine eher oppositionelle Haltung zum Ausdruck bringt, während Faktor 2 (West) Werte der „Herrschenden“ bzw. der Aufbaugeneration zusammenfaßt.

Die Gesamtwürdigung der Befragungsergebnisse läßt zwei Schlüsse zu: (1) Die Wertpräferenzen von angehenden Lehrerinnen und Lehrern in beiden Teilen Berlins unterschieden sich Mitte 1990 vor der Währungsunion recht deutlich. Dies dürfte sich bis heute auch kaum verändert haben. (2) Nicht nur in Wertpräferenzen ergeben sich Unterschiede, der gesamte Werteraum beider Gruppen scheint unterschiedlich strukturiert.

Besonders dieses letztere Ergebnis scheint bedeutungsvoll für weitere Vergleichsuntersuchungen zwischen alten und neuen Bundesländern. Rein psychologische Analysen der Genese von Wertorientierungen scheiden nämlich fürderhin aus. Bedürfnishierarchien und erlebte Mangelsituationen vermögen die spezifischen Wertpräferenzen und Strukturunterschiede nicht zu erklären: Eine Berücksichtigung pädagogischer Aspekte, nämlich der Resultate politischer Sozialisation und Erziehung, erweist sich bei aller Gebrochenheit dieser Erfahrungen in der ehemaligen DDR für weitere Analysen als zwingend. Dazu muß vor allem der unterschiedliche Hintergrund von Erziehung und Sozialisation in beiden Ländern betrachtet werden. Dies soll zum Schluß nun – mehr kaleidoskopartig als hypothesenorientiert – in aller Kürze versucht werden.

Mit Blick auf die außerfamiliären Sozialisationsinstanzen lassen sich systematische Unterschiede zwischen Ost und West am besten herausarbeiten, da im Erziehungssystem massive Unterschiede zwischen den Systemen bestanden. MAAZ (1990) beschreibt die staatliche Erziehung in der DDR wie folgt: „Sich in ein Kollektiv ein- und kollektiven Normen unterzuordnen, waren stets oberste Gebote bei rücksichtsloser Nivellierung individueller Eigenarten, Möglichkeiten und Potenzen“ (MAAZ 1990, S. 25).

Die Erziehung der Kinder wurde so früh wie möglich den Eltern aus der Hand genommen. Nach einem halben Jahr, das als Stillzeit zugestanden wurde, kamen die Kinder in der Regel in eine Tageskrippe, im Alter von 3 Jahren in einen Kindergarten, danach Schule, Pionierorganisation und FDJ, mit Beginn des Berufslebens Mitgliedschaft in FDGB und/oder Partei. Die Strukturen des Erziehungssystems waren strikt hierarchisch. Werte wie Fleiß, Ordnung und „Brav“-Sein wurden als gut belohnt, das Äußern von Gefühlen, Eigensinn und Kritikfähigkeit wurden als böse sanktioniert.

Besonders groß war hier die Bedeutung der Schulen, sie galten als eine Art „Zuchtanstalt der Nation“. Wer in seinem Elternhaus noch nicht gelernt hat, sich anzupassen und die erwünschte Gesinnung zu zeigen, wurde hier oft repressiven Manipulationen unterworfen, so jedenfalls MAAZ (1990) dem Tenor nach.

Für Lehrer entstand hieraus der Konflikt, einerseits i.S. der Autorität des Staates die normativen Vorgaben verbreiten zu müssen, andererseits aber nach dem eigenen Gewissen handeln zu wollen. Da Lehrer in besonderem Maße dem Druck der staatlichen Instanzen ausgesetzt waren und, wie MAAZ in den Raum stellt, angeblich besonders psychisch labilere Menschen eine Zulassung zum Lehrerstudium erhielten, fiel die Entscheidung häufig zugunsten der staatlichen Richtlinien aus, oft bei gleichzeitiger innerer Emigration. Für eine spätere berufliche Laufbahn war die richtige politische Gesinnung, die sich nicht durch reflektierte Überzeugung, sondern durch Anpassung an nicht selten plumpe, oberflächliche Parolen äußerte, von maßgeblicher Bedeutung, mehr jedenfalls als fachliche oder gar kreative Fähigkeiten.

Ebendiese Fähigkeiten wurden dagegen in den alten Bundesländern seit der Studentenrevolte Ende der 60er Jahre zumindest nominell gefordert und zu einem gewissen Maß in Schulen tatsächlich auch gefördert. Individuelle Fähigkeiten standen im Mittelpunkt westdeutscher Erziehungsprozesse. Deren langfristige ökonomische Verwertbarkeit war entscheidend, nicht mehr so sehr deren Vereinbarkeit mit staatlicherseits vorgegebenen Normen.

„In der Erziehung treten als Ziele Arbeitshaltungen und -tugenden, Fertigkeiten und Kenntnisse auf, die im differenzierten Produktionsprozeß erwünscht sind. Ein allgemeines Leistungsprinzip, unter dem sich Erziehung als Erziehung zur Leistung versteht, verspricht je nach Leistungsfähigkeit soziale Positionen mit materieller Sicherheit, Ansehen und Macht“ (MÜLLER 1975, S. 113).

Leistungswerte herrschten hier wie dort, jedoch war es in der DDR eine erstrebenswerte Leistung, sich anzupassen, nicht aufzufallen und den Forderungen nachzukommen. In der alten Bundesrepublik bedeutete Leistung Auffallen, der Beste sein, individuelle Fähigkeiten umsetzen. „Durch den Rost“ fiel in der DDR, wer die Anpassung nicht in ausreichendem Maß erbrachte, in der alten Bundesrepublik, wer bestimmte individuelle Fähigkeiten, aus welchen Gründen auch immer, nicht vorweisen konnte und nicht in einem kompetitiven Sinne aufzufallen wußte. Pädagogische Wertforschung wird sich, soweit sie den Ost-West-Vergleich zum Gegenstand hat, in nächster Zeit vorrangig mit der Definition des Leistungsbegriffs in beiden Gesellschaftssystemen befassen müssen (vgl. auch CLASSEN 1991).

Neben der Bewertung von Leistung fällt in der hier berichteten Studie der Unterschied zwischen angehenden Lehrern aus Ost- und Westberlin hinsichtlich ihrer Präferenz von traditionellen Sicherheitswerten auf. Auch dazu liefert MAAZ (1990) in seinem „Gefühlsstau“ einen Deutungsansatz. Er sieht in der Angst eine vieldeutige Kraft, deren Verminderung und Vermeidung ein Zweck von Gesellschaft ist. Ziel der Gesellschaft wiederum ist der Erhalt ihrer selbst zum Schutz des einzelnen. Mittel dazu ist die Angst des einzelnen.

MAAZ macht autoritär-repressive Erziehung verantwortlich für eine ständige latente Angst, worunter er einen unbewußten seelischen Zustand versteht, der aus unbefriedigten Grundbedürfnissen und verbotenen Gefühlen entsteht (MAAZ 1990). Diese Angst wurde durch Kontrolle und Unterdrückung in der ehemaligen DDR latent wachgehalten. Kontrolle und Unterdrückung wurden von den verschiedenen Instanzen der ehemaligen DDR als sozusagen kollektiver Abwehrmechanismus vorgegeben. Besondere „Auszeichnung“ erwarb sich hier der allgegenwärtige Staatssicherheitsdienst. Angst sieht MAAZ als systemtragend und in der autoritär-repressiven Erziehung begründet.

Durch dieses Angstpotential entsteht nach MAAZ ein geradezu suchtartiges Sicherheitsbedürfnis, das in der Staatssicherheit einen unübersehbaren Ausdruck fand und das DDR-Bürger vielfach durch Unterordnung zu kompensieren suchten. Wieweit MAAZ' (1990) Thesen empirisch tragfähig sind, muß allerdings zunächst dahingestellt bleiben. Erste Vorstudien mit Jugendlichen (vgl. KOSLAKOWICZ/BOEHNKE 1992) weisen darauf hin, daß das von MAAZ postulierte übersteigerte Sicherheits- und Anpassungsbedürfnis (dessen Existenz sich empirisch belegen läßt) weniger – wie von MAAZ angenommen – mit einer Aggressionshemmung (dem „Gefühlsstau“ im engeren Sinne) einhergeht als mit einer regressiv-narzißtischen Aggressivität („Ich bin häufig ohne Grund aggressiv“).

Literatur

- AKADEMIE DER PÄDAGOGISCHEN WISSENSCHAFTEN, Abt. Bildungssoziologie: Studie zur Lebensweise von Schüljugendlichen (unv. Manuskript). Berlin 1980.
- BOEHNKE, K./MERKENS, H.: Jugend im Prozeß des Zusammenwachsens einer Stadt. (Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft). Berlin 1991.
- BOEHNKE, K./MERKENS, H./SCHMIDT, F./BERGS, D.: Ausländer und Wertwandel – hat die „Stille Revolution“ auch bei Arbeitsmigranten stattgefunden? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Jg. 39 (1987), S. 330–346.
- BOVIER, E.: Werthaltungen von Lehramtsstudenten in Ost- und Westberlin – eine empirische Pilotstudie (unv. erziehungswissenschaftl. Diplomarbeit). Berlin 1991.
- CLASSEN, G.: Wertorientierungen Jugendlicher. In: KIRCHHÖFER, D./MERKENS, H./STEINER, I. (Hrsg.): Schüljugendliche im vereinten Berlin – Pilotstudie. Berlin 1991, S. 31–45.
- EDELSTEIN, W./DETTENBORN, H.: Jugend in einer zusammenwachsenden Stadt. Materialien für ein Forschungsprojekt des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung und des Instituts für Pädagogische Psychologie der Humboldt-Universität. Berlin 1991.

- INGLEHART, R.: The silent revolution. Princeton 1977.
- INGLEHART, R.: Wertwandel in den westlichen Industriegesellschaften. In: KLAGES, H./KMECIAK, P. (Hrsg.): Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt 1979, S. 279–316.
- KAGITÇIBASI, Ç./KUSDIL, E.: Basic values and individualism-collectivism in light of the culture of relatedness. Vortrag auf dem zweiten European Congress of Psychology, Budapest, Juli 1991.
- KLUCKHOHN, F./STRODTBECK, F.L.: Variations in value orientation. Elmsford (NY) 1961.
- KOSLAKOWICZ, M./BOEHNKE, K.: AIDS im Bewußtsein Jugendlicher in Ost- und Westberlin: Voraussetzungen für pädagogische Präventionsmaßnahmen im neuen Bundesland Berlin. Zwischenbericht an die Berlin-Forschung-Kommission der Freien Universität. Berlin 1992.
- MAAZ, H.-J.: Der Gefühlsstau. Ein Psychogramm der DDR. Berlin 1990.
- MASLOW, A.: Motivation and personality. New York 1954.
- MASLOW, A.: Toward a psychology of being. Princeton 1962.
- MERKENS, H.: Jugend im vereinten Berlin – eine jugendsoziologische Längsschnittstudie. Poster zur Industrie-Messe, Hannover, April 1991.
- MÜLLER, H.: Erziehen – geht das noch? Freiburg 1975.
- ROKEACH, M.: The nature of human values. New York 1973.
- SCHNEIDER, M.: Postmaterialistische Wertorientierungen und Persönlichkeit. In: Politische Vierteljahresschrift Jg. 22 (1981), S. 153–167.
- SCHOLL-SCHAAF, M.: Werthaltung und Wertsystem. Bonn 1975.
- SCHWARTZ, S.H./BILSKY, W.: Toward a universal psychological structure of human values. In: Journal of Personality and Social Psychology Bd. 53 (1987), S. 550–562.
- SCHWARTZ, S.H./BILSKY, W.: Toward a theory of universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. In: Journal of Personality and Social Psychology Bd. 58 (1990), S. 878–891.
- SCOTT, W.A./SCOTT, R./BOEHNKE, K./CHENG, S.-W./LEUNG, K./SASAKI, M.: Children's personality as a function of family relations within and between cultures. In: Journal of Cross-Cultural Psychology Bd. 22 (1991), S. 182–208.

Anschrift der Autoren

Elke Bovier, Nogatstr. 23, W-1000 Berlin 44.

Dr. Klaus Boehnke, Köpenicker Str. 8 B, W-1000 Berlin 36.

Sozialpädagogik als Westimport

Modernisierung durch Fortbildung?

1. Die Vereinigung: ein Experiment der Modernisierung

Mit dem Begriff „Wiedervereinigung“ zweier Wirtschaftssysteme wird jenes „größte Experiment der deutschen Wirtschaftsgeschichte“ belegt, so wird es jedenfalls u.a. in „Die Zeit“ vom 28. Juni 1991 auf Seite 23 bezeichnet. Diesem Begriff wird der Charakter eines Experimentes zugeschrieben, weil in keinem anderen Land Europas die ökonomischen Unterschiede innerhalb der Regionen größer seien als in diesem wiedervereinigten Deutschland, weder in Italien zwischen dem armen Süden und dem reicheren Norden noch zwischen Nordirland und dem wohlhabenden Südosten Englands. Daß solche Ungleichheit innerhalb eines Staates zur Unsicherheit, die Behebung dieser Unsicherheit zur Aufgabe für Steuerungsinstanzen wird, gehört zu dem gesicherten ökonomischen Wissen über die Funktionen von Staat, Wirtschaft, Macht. Welcher gesellschaftliche Bereich, welche Disziplin ist in der Sozialstaatsidee indessen für die Folgen der Disparitäten, für Armut, für Normenabweichung zuständig? Als politischer Instanz, als Steuerungsinstanz wird diese Aufgabe der Sozialpolitik zugeschrieben, die Einrichtungen der Wohlfahrtspflege und der Sozialleistungen werden als Auffangbecken für individuelle Notlagen gesehen.

Nun galten Armut, Arbeitslosigkeit, Obdachlosigkeit in der DDR als überwunden, wurden der historischen Ära des Kapitalismus zugeordnet. Bei der Entwicklung hin zur klassenlosen Gesellschaft gehörten die sog. Randgruppen nicht in das Bild vom gewünschten staatlichen Gefüge. In das politische Bewußtsein paßte auch nicht das Öffentlichmachen von Abweichungen, indem über diese sozialen Probleme eine Auseinandersetzung geführt wurde. Aufgrund dieser Doktrin wurden denn auch die faktisch vorhandenen sozialen Probleme als Übergangsphänomene gedeutet: folglich wurde postuliert, es gäbe für wissenschaftliche Debatten über soziale Probleme keinen Bedarf. Dieser Negierung sozialer Problemlagen, die sich im Stadium einer entwickelten kommunistischen Gesellschaft auflösen sollten, steht jene Vorstellung entgegen, die diese Problemlagen identifizierbaren Instanzen zuordnet, die im System für deren Behebung zuständig sind. Zur Einführung einer „sozialen Marktwirtschaft“ gehören folglich nach deren Steuerungslogik auch Instanzen, die die individuelle Schadensregulierung übernehmen. Es werden also Ressourcen für sozialpolitische Entscheidungen bereitgestellt, die zur Verringerung von Lebensrisiken intervenierend und kontrollierend eingesetzt werden können. Diese Ressourcen bieten die Mittel, um in die Belange von Subjekten einzugreifen. Mit der Einrichtung von Märkten, aushandelbaren Preisen und Löhnen sowie dezentralen Eigentumsformen zieht auch eine Disziplin ein, die in der ehemaligen DDR von seiten des Staates, und das heißt von seiten der SED, wenig Aufmerksamkeit erfahren durfte: Sozialarbeit und Sozialpädagogik.¹

¹ Im weiteren Text werde ich Sozialpädagogik als Begriff verwenden, der auch die Ansätze der Sozialarbeit mit einschließt, wobei ich der historischen Trennung in Sozialarbeit (social work) und Sozialpädagogik nach 1945 nicht gerecht werde.

2. Die Einführung einer Disziplin, die für Kontrolle und Armut zuständig ist

Der Begriff des „Westimportes“ in der Überschrift suggeriert, daß die Disziplin der Sozialpädagogik in ein anderes Land ausgeführt wird, daß Verhandlungen über Preis und Gegenleistung erfolgt sind, daß Zahlungsziele aufgestellt, die Hermesbürgschaften bei Nichterfüllung des Vertrages festgelegt worden sind. Kurzum, es wird ein Vertragsmodell unterstellt, auf dem die Einführung der Disziplin Sozialpädagogik zu denken ist. Unterstellt wird in Analogie zur wirtschaftlichen Rationalität ein Planungsverhalten, das indessen auch im ökonomischen Bereich ein Modell, eine Fiktion bleibt. Ich gebe zu, es hat für eine Disziplin, die sich im Rahmen ihrer professionellen Diskussionen um die weniger attraktiven gesellschaftlichen Felder wie Drogenabhängigkeit und Arbeitslosigkeit, um Einrichtungen für Obdachlose und psychische Kranke zu kümmern hat, etwas Faszinierendes, sich ihre Disziplin als Exportschlager neben Computertechnologie, Werkzeugmaschinen, Halbfertigerzeugnissen und technischem und ökonomischem „Know-how“ vorzustellen. Gleichwohl hieße dies auszurechnen, was der Verkauf von Wissen über Sozialpädagogik zu den roten Zahlen im Außenhandel beiträgt, wie sich das Exportieren von Erfahrungen über Wohlfahrtseinrichtungen und Beratungsstellen, wie sich das Wissen über die Anwendung des neuen KJHG, des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, „rechnet“. Der Gedanke an Import unterlegt zudem staatliche Grenzen, operiert mit einem differierenden Gebrauch sozialer Einrichtungen, hat Tausch- und Austauschverhältnisse im Blick. Die Einführung einer Disziplin auf der praktischen Ebene des professionellen Handelns, der Organisation von Wohlfahrtspflege wie auf der Ebene der Reflexion ebendieses Handelns durch wissenschaftliche Analysen ist jedoch eher mit den Begriffen des „Wissenstransfers“ zu fassen: wie werden alte und neue Erfahrungen miteinander verknüpft, wie werden neue Deutungen mit vorhandenen Mustern in Einklang gebracht, wie werden daraus sozialpädagogisch orientierte Situationen „hergestellt“.

Historisch gesehen, könnte die Nachkriegsära, in der das „Reeducation“-Programm der Alliierten die Grundlage zur Einführung von Sozialpädagogik in die westlichen Besatzungszonen bildete, jenen Vergleich für die sich im Augenblick vollziehende Einführung von Sozialpädagogik abgeben. Einen Eindruck, vor welchen Problemen die Einführung der Sozialpädagogik vor der Währungsreform stand, liefert die Begründung, die von seiten des Großhessischen Ministeriums für Arbeit und Wohlfahrt für einen Lehrgang über vier Wochen für Fürsorgemitarbeiter im Sommer 1947 formuliert wurde, um nämlich „die veränderte seelische Haltung in breiten Schichten unseres Volkes richtig zu würdigen und zu verstehen, daß mangelnder Arbeitswille, Apathie und eine geringe Fähigkeit, sich den Folgen einer sozialen Umschichtung anzupassen, heute nicht ohne weiteres als ein persönliches Verschulden oder Versagen zu bewerten sind“ (zit. nach MÜLLER 1988, S. 73). Heute wie damals wurde und wird Fortbildung als eine Möglichkeit gesehen, Mitarbeiter/innen für die sozialpädagogischen Aufgaben zu qualifizieren, d.h. sie mit neuen methodischen Formen ihres jeweiligen Arbeitsfeldes vertraut zu machen, zugleich damit an ihre bisherigen Qualifikationen und Erfahrungen anzuknüpfen. Dieses Anknüpfen muß unter den Bedingungen der sog. Wende nicht unbedingt heißen, die Erfahrungen als Diakon/in oder Fürsorger/in fortzusetzen. Vielmehr heißt dies oft genug, auch von berufsfremdem Wissen auszugehen: sich als ehemaliger Oberstleutnant der NVA auf einen sozialpädagogischen Beruf vorzubereiten oder sich als Lokomotivschlosser auf einem Jugend- oder Sozialamt wiederzufinden (s. dazu ROTHSCUHL-WANNER 1991). Auch der oder die ausgebildete Fürsorger/in hat sich bisher nicht mit Sozialisationstheorie auseinandergesetzt oder kennt die

Anwendungsbestimmungen des KJHG nicht, zumal die bisherige Ausbildung der sozialpädagogischen Berufe eher eng begrenzt und spezialisiert gewesen ist, sich nicht an der Breite des sozialpädagogischen Stellenmarktes orientieren mußte.

Sozialpädagogik, verstanden als Eingriff in ein Handlungsfeld, das durch „Abweichungen“ von definierten Erwartungen geprägt ist, basiert auf objektivierten Kriterien für diese Interventionen. Der sozialpädagogische Eingriff wird als Herstellen von Normen, Orientierungen, (stellvertretenden) Deutungen, als Prozeß der Integration gefaßt: individuelle Problemlagen und gesellschaftliche Krisensymptome werden zum Anlaß für ein sozialpädagogisches Eingreifen. Dieses Eingreifen beruht auf sozialpädagogischen Deutungen ebendieser von den Normen abweichenden Lage als soziales Problem. Aus der Diskrepanz von Norm- zu Istzustand oder eines intendierten Zustands zu einem vorfindlichen werden sozialpädagogische Handlungsstrategien entwickelt. Zugleich wird mit dieser Definition eine Begründung versucht, warum eine Profession mit ihren Mitteln der Kontrolle, unter Berufung auf Normen/Moral/Ethik/religiös motivierte Glaubenssätze, in den Prozeß des Aushandelns von Regeln für den Alltag eingreift.

Dem Abstrakten dieses Argumentierens, als was sozialpädagogisches Interventieren zu sehen ist, stelle ich im folgenden einen Fall entgegen, einen Fall in doppelter Hinsicht: Es wird ein klassischer Fall geschildert, der sozialpädagogisches Eingreifen herausfordert. Auf der zweiten Ebene wird beim Durchspielen des Falles deutlich, wie Teilnehmer/innen einer Fortbildungsveranstaltung Anfang Oktober 1990 auf die Daten dieses Falles reagiert haben. Daran werden die Schwierigkeiten erkennbar, mit „altem“ Wissen und den daraus resultierenden Deutungsmustern Lösungen unter „neuen“ Bedingungen zu suchen.

Zu Beginn eines Umschulungslehr- und Ausbildungsganges zum/r Sozialpädagogen/in habe ich in einem Kurs „Berufsbild und Ethik“ den folgenden Fall vorgestellt, der den Hintergrund für ein Rollenspiel abgeben sollte. Die „Problemfamilie“, um die es gehen sollte (nach SALZBERGER-WITTENBERG 1973) lebt im Untergeschoß eines bau-fälligen Hauses. Die Lampe, so die Erzählung weiter, brennt trübe. Wir werden also in jene triste Lebenslage geführt, die häufig Anlaß für sozialpädagogisches Interventieren wird. Als wichtige Information wird vermittelt, daß der Vater mit Unterbrechungen arbeitet, weil er häufig krank ist. Er wechselt ständig die Arbeitsstellen. Seine Frau, die die Last der Familie zu tragen hat, wirkt abgeklärt. „Trotzdem“, so der Text weiter, „besteht sie darauf, daß die Kinder mittags nach Hause kommen“ (SALZBERGER-WITTENBERG 1973, S. 74). Der älteste Sohn gehört einer Gang an, so würden wir vielleicht sagen, die sich Reputation durch Diebstähle verschafft. Der jüngste Sohn hat einen Gehörschaden, ist dadurch in der Schule behindert, aber es gelingt der Familie nicht, mit ihm einen Arzt aufzusuchen. Die Aufgabe des Rollenspiels lautete nun, wie zu dieser Familie ein Kontakt aufzubauen und sie dazu zu bewegen sei, für den jüngsten Sohn ärztliche Hilfe in Anspruch zu nehmen. Das geschilderte Milieu, so nahm ich an, ermögliche eine Identifikation, Überlegungen für ein Eingreifen können entwickelt werden. Das Spiel der Rollen sollte an Alltagswissen und -erfahrungen anknüpfen, zugleich sollte die Lücke zum „professionellen“ Wissen erfahrbar werden. Das Sammeln von Überlegungen zu dem beschriebenen Fall wurde (für mich) indessen zu einer Auseinandersetzung mit den Erfahrungen der Teilnehmer/innen, mit welchem Maßstäben Mitglieder von Randgruppen in der DDR, der ehemaligen, belegt werden. Die Haltung des Vaters wurde von einigen mit dem Wort „faulkrank“ gekennzeichnet. Na sicher, wer arbeiten will, der kann auch arbeiten – oder besser: konnte arbeiten, denn die Teilnehmer/innen waren inzwischen selbst arbeitslos, befanden sich in einer nach dem AFG geförderten Maßnahme. Und obwohl in dem Text zur Falldarstellung selbst kein Wort über Alkohol vorkam, tauchten im Spiel an allen Ecken Bierflaschen auf, auf dem Tisch, unter dem Tisch, während des Gesprächs zwischen Sozialarbeiter, Eltern und den Heranwachsenden wurde getrunken. Daß der (spielende) Sozialarbeiter unschlüssig zwischen (Küchen-)Tisch und Tür stehenblieb, ist nicht nur auf seine Unerfahrenheit zurückzuführen, sondern auch auf die Aus- und Abgrenzung von und gegenüber solchen Problemfamilien („Lumpenproletariat“). Da bspw. in den Medien oder in der öffentlichen Diskussion kaum jemals ein verstehender Zugang zu der Lage solcher Familien versucht wurde (trotz des hohen Standes in der Gesundheitsfür- und -vorsorge in der DDR), bleibt die Lage der Familien nach dem „alten“ Wissen fremd (dies ist sicherlich nicht nur in sozialistischer Deutung so!). Hier sind nun die differenzierenden (Beratungs-)Angebote aufzuzeigen, die dieser Familie gemacht werden können, auch sind die Schritte zu entwickeln, um dieser Familie möglicherweise (!) aus einigen gravierenden Problem heraus helfen zu können, ohne daß – und hier ist die Grenze der Sozialpädagogik erreicht – deren materielle Lage grundlegend geändert werden kann.

Der Begriff „faulkrank“ markiert die Schlüsselstelle des Falles. Ohne Arbeit zu sein war in der DDR mit dem Stigma belegt, nicht arbeiten zu wollen, sich damit außerhalb einer Gesellschaft zu stellen, die Arbeit als Integrationsinstrument benutzte. Nicht arbeiten zu können, gleichbedeutend mit „nicht arbeiten wollen“, gerät im „alten“ Blickwinkel zu dem Fremden, dem Auszugrenzenden. Das Selbstbild, nun selbst arbeitslos zu sein, wird als Erkenntniszugang nicht zugelassen, damit besteht auch keine Möglichkeit der Übertragung des vorhandenen Wissens auf jene „fremde“ Lage. Der skizzierte Fall markiert das Aufeinandertreffen von alten Deutungsmustern und neuer Situation, die nicht angemessen gedeutet werden kann, weil sie mit dem Fremdsein, dem nicht integrierbaren, belegt wird. Annäherungen an professionelle Deutungen sind nicht zur Hand, weil der Übergang zu Randgruppen und Außenseitern „offiziell“ nicht hergestellt werden sollte. Damit fehlen Deutungsmuster und Regeln, die solche Situationen wie die geschilderte „zugänglich“ machen. Zugleich kann daran die Schwierigkeit des Wissenstransfers aufgezeigt werden. Der Fall verweist auf den „ungewissen Ausgang“ dieses Lernprozesses: wie neues Wissen mit vorhandenem verknüpft und assimiliert wird, wie sich daraus Deutungen für professionelles Handeln entwickeln (können).

3. Sozialpädagogik als Teil der Modernisierungsstrategie: Folgen für Fortbildung

Mit diesen zuletzt entwickelten Überlegungen und dem Versuch, Sozialpädagogik einzugrenzen, sind indessen lediglich die traditionellen Aufgabenfelder umrissen. Im Rahmen der Modernisierungsstrategie(n) gewinnt Sozialpädagogik zusätzliche Aufgabenbereiche. Mit der Tendenz zur Individualisierung, wie sie von ULRICH BECK als Kennzeichen der Modernisierung von Gesellschaft ausgemacht wird (dazu BECK 1986 und 1991), steht dieser Entwicklung ein Interpretations- und Orientierungsbedarf entgegen. Der beschriebenen Entwicklung, daß das Individuum isoliert Entscheidungen unter Unsicherheit fällen muß, steht ein (sozialpädagogischer) Beratungs- und Strukturierungsbedarf gegenüber. Zugleich erfordert der Modernisierungsschub steigende Anforderung an die Beweglichkeit der Individuen, dies wiederum hat Folgen für die Erwartung an die (Aus-)Bildungsbereitschaft. Diese Übergangsprobleme werden zu zusätzlichen Arbeitsfeldern der Sozialpädagogik, indem die von den Instanzen der Sozialisation (Familie, Schule, Ausbildung) nicht geleisteten oder nicht zu leistenden Aufgaben der „Standarderziehung“ im Rahmen von „Nachsozialisation“ durch Einrichtungen der Sozialpädagogik durchgeführt werden (so Kurse für arbeitslose Jugendliche oder solche, die nicht berufsfähig sind, für solche, die sich radikalen und gewalttätigen Gruppen anschließen, für Migranten-Seiteneinsteiger oder Jugendliche, die im Rahmen der sog. Spätaussiedlung nach Deutschland kommen).

Sozialarbeit wird somit im „Westen“ wie jetzt auch im „Osten“ zu einem Teil jener Differenzierungsstrategie der Moderne, hat im Gefolge der Durchsetzung der „sozialen Marktwirtschaft“ neue und zusätzliche Aufgabenfelder erhalten. Die Träger der Wohlfahrtspflege, die in ihrem Überleben von dem Wahrnehmen der sozialpolitischen Trends abhängig sind, haben immer neue „Märkte sozialer Problemlagen“ erobert, die sich im Rahmen dieser Modernisierungsstrategien aufgetan haben. Parallel zu dieser Entwicklung hat sich Sozialarbeit als wissenschaftliche Disziplin etabliert. Mit der Tendenz zur Verwissenschaftlichung sind auch wissenschaftliche Argumentationslinien zur Begründung von sozialpädagogischen Interventionen notwendig geworden. Unter dem Einfluß sozialpolitischer Ziele, die ihrerseits auf die Skandalisierung sozialer Problemlagen antworten, verän-

dem und erweitern sich die Interventionsgründe für sozialpädagogisches Agieren und Reagieren. Die mit den Mitteln des politischen Instrumentariums nicht zu lösenden sozialen Konflikte, ob (Jugend-)Arbeitslosigkeit, ob die Probleme der zweiten und dritten Migrantengeneration, ob das medizinisch nicht zu lösende Problem der Eingrenzung von HIV, neuerdings die Gewaltproblematik von sog. rechtsextremen Jugendlichen, alle diese Problemlagen werden dem Einzugsbereich sozialpädagogischer Einrichtungen zugeschlagen. Nicht mehr nur die klassische Begründung für sozialpädagogisches Intervenieren bei „abweichendem Verhalten“ löst das Tätigwerden sozialpädagogischer Einrichtungen aus. Auch die von den Individuen zu tragenden Folgen des technisch-ökonomischen Fortschrittes gehören zu den Zuständigkeitsbereichen der Sozialpädagogik. Dieser in doppelter Hinsicht expandierende Markt der Sozialpädagogik: das Auffangen von Disparitäten einerseits und andererseits das Ausdehnen in jene Regionen, in denen bislang die „Ganzheit der sozialistischen Persönlichkeit“ als Bildungs- und Gesellschaftsideal galt, hat – oder ich muß vorsichtiger sagen: *müßte* haben – Konsequenzen für theoretische Systematisierung. Und als Folge dieser Neubestimmung wäre wiederum der Vermittlungsaspekt im Rahmen von Fort- und Weiterbildung² zu überdenken. Diese hier nur kursorisch dargestellte Erweiterung des Interventionsrahmens, die Kennzeichen der sog. „Vorwendeära“ (hier allerdings auf die alten Bundesländer bezogen) gewesen ist, ist unter dem Gesichtspunkt der Expansion sozialpädagogischer Definitionen auf das neue Territorium zu sehen. Wie können das entwickelte Wissen der Disziplin, die systematisierten Sätze, die Kenntnisse und Erkenntnisse auf die Gegebenheiten in den neuen Ländern „angewandt“ werden, um Prozesse, das „Erfahrungen-Machen“ zu unterstützen? Wie kann ein Wissen bereitgestellt werden, das sowohl Verfügungswissen im Hinblick auf Ursachen, Wirkung und Mittel als auch Orientierungswissen beinhaltet? Denn, „die Rationalität, die moderne entwickelte Gesellschaften brauchen, muß nicht nur die Probleme des Könnens, sondern auch Probleme des Sollens lösen“ (MITTELSTRASS 1989, S. 33). Dies sind die Kernfragen oder, um es präziser zu sagen, dies wären die Fragen, die sich eine expandierende Sozialpädagogik zu stellen hätte, insbesondere im Hinblick auf die daraus abzuleitenden Vermittlungsaspekte in der Fortbildung.

Aus mehreren Gründen kommt der Fortbildung bei der „Transformation des Wissens“ über sozialpädagogisches Handeln der entscheidende Stellenwert in der augenblicklichen Phase des Übergangs zu:

- Im Sinne einer Verlängerung der eingeleiteten Prozesse der Modernisierung werden Handlungsschritte auf die Ebene der Subjekte „transformiert“. Sozialpädagogik hat die durch die Modernisierungsstrategien ausgelösten Normbrüche aufzufangen. Für die differenzierten Formen der Wohlfahrtspflege, für das Handeln in diesen Einrichtungen ist Wissen bereitzustellen.
- Auf der Ebene der Strukturen sind disparate Erwartungen in Einklang zu bringen: deshalb besteht die Notwendigkeit der Nach- und Weiterqualifikation, d.h. daß auf vor-

2 Im folgenden werde ich Fort- und Weiterbildung synonym verwenden. Ich stütze mich dabei auf GILDEMEISTER/ROBERT (1984): „Eine verbindliche Definition der Unterscheidung zwischen Fort- und Weiterbildung besteht derzeit nicht. ‚Weiterbildung‘ wird z.T. im Sinne einer Zusatzausbildung definiert, als längerfristiger Bildungsprozeß, der zum Erwerb von Zertifikaten führt, während Fortbildung dann kurzfristige Bildungsmaßnahmen meint. In anderen Bestimmungen wird unter ‚Fortbildung‘ berufliche, auf die Laufbahn oder Berufstätigkeit im engeren Sinn gerichtete Bildung verstanden, unter ‚Weiterbildung‘ dagegen das, was der einzelne freiwillig vornehmlich zur Hebung seiner Allgemeinbildung unternimmt.“ (S. 1241)

- handenen Berufserfahrungen und teilweise fachfremder Ausbildung aufzubauen und ein sozialpädagogischer Tatsachenblick (Bonß) zu entwickeln ist.
- Schließlich sind Ausbildungsbedingungen und Berufssituation in Einklang zu bringen: durch die z.T. politisch bedingte Zulassung und Zuweisung (so durch das Delegationsprinzip von Partei und Betrieb) zu bestimmten Berufsbereichen sind die jetzigen Umschulungen im Gewande von Fortbildungen die Möglichkeit, in Zukunft in solchen Berufsfeldern zu arbeiten, die den eigenen Interessen näher liegen als zuvor. Anzuführen ist zudem, daß Fortbildung in den neuen Bundesländern auf eine Erfahrung trifft, in der das Fern- und Abendstudium einen hohen Stellenwert hatte, weil dies *ein* Weg war, um sich in Leitungspositionen hochzuarbeiten.³ Für den sozialen Bereich war dies zudem die Möglichkeit, den Beruf zu wechseln und im Rahmen von „Sonderstudien“ sich bspw. für die Jugendarbeit zu qualifizieren.

Fortbildung kann als der Lern- und Erfahrungsbereich gelten, dessen Aufgabe die Modernisierung ist: das Wissen der Fachkräfte soll den neuen Entwicklungen „angepaßt“ werden. Mit der Fortbildung werden Deutungen für den Wandel durch technische und wissenschaftliche Entwicklung gesucht. Die Qualifikationsmuster sollen so dem erforderlichen Wissen über Einrichtungen, über adäquate Muster des Handelns angenähert, Flexibilität, die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen gefördert, die Unsicherheit des ungewissen Ausgangs von Berufskarrieren durch gruppenorientierte Lernangebote aufgefangen werden. Denn der Prozeß des Lernens der Regeln professioneller sozialpädagogischer Situationen ist nicht für alle Zeiten abgeschlossen: das Kennzeichen eines Wissens, das auf Handlungssituationen „transformiert“ werden soll, ist vielmehr, daß exemplarische Situationen aufgesucht und markiert werden sollen.

4. Ein spezieller Aspekt von Modernisierungsstrategie: Nachqualifizierung durch Fortbildung

Fortbildung, so läßt sich nach diesen Überlegungen als Schlußfolgerung sagen, reagiert auf Defizite: in der Professionalität, in der Diskrepanz zwischen den nachgefragten Berufsqualifikationen und den vorhandenen. In der augenblicklichen historischen Situation der Umstrukturierung bekommt Fortbildung als Teil einer Modernisierungsstrategie in den neuen Bundesländern noch einen zusätzlichen Stellenwert: mit der Fortbildung für sozialpädagogische Tätigkeitsfelder wird auf die augenblicklichen Bedingungen der beruflichen Neu- und Umorientierungen reagiert. Bisher Berufsfremde werden durch diese Angebote ermutigt, Veränderungen in ihren beruflichen Dispositionen vorzunehmen. Aus dem Blickwinkel der Sozialpolitik werden so Umstellungen in den Tätigkeitsbereichen mit vergleichsweise geringen Kosten bewerkstelligt, die zudem nicht von den Anstellungsträgern, sondern in aller Regel über das Arbeitsförderungsgesetz, also durch das Arbeitsamt finanziert werden. Zudem sollen die individuellen Schwierigkeiten des Arbeitsplatzverlustes und der Neuorientierung aufgefangen werden.

Auf diesem Markt des Übergangs, der Umstrukturierung und der Suche nach neuen Berufsperspektiven bieten kommerzielle Institute Umschulungsmaßnahmen im Bereich

3 Dies belegen auch die Daten, die die Motivation zur Weiterbildung erfassen sollen (s. dazu *Informationen Bildung und Wissenschaft* 1 (1992)). Zwar waren fast alle Befragten der Meinung, daß jeder bereit sein solle, sich weiterzubilden, doch hat sich die Hoffnung, dieses Wissen umsetzen zu können, verringert (von 82% der Befragten im Dezember 1990 auf 65% im September 1991).

der sozialen Arbeit an. Diese Angebote reichen von Wochenendkursen bis hin zu der 2jährigen, das Praktikum integrierenden Vollzeitausbildung. Da werden in Wochenkursen montags bis freitags von 9 bis 16.15 Uhr jene Inhalte vermittelt, die das Semesterangebot an den Fachhochschulen prägen: Einführung in die Methoden der Sozialpädagogik, Theorie(n) der Sozialpädagogik, Einzelfallhilfe, Institutionen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Recht, Sozialpolitik, Soziologie I und II, Sozialisationstheorien, Gesprächsführung. Die Angebote pendeln zwischen Nachqualifikation, Fortbildung und Ausbildung hin und her. Gleich nach der sog. Wende waren diese Institute auf dem Markt, um ihre Qualifikationsleistungen anzubieten und die Märkte aufzuteilen: so u.a. das Institut für sozialpädagogische berufliche Bildung um Magdeburg, die Akademie des Gesundheits- und Sozialwesens um Halle, das Bildungswerk Norddeutsche Akademie im Raum Sachsen usw. Diese privaten Anbieter waren und sind flexibler als die Einrichtungen der Lehre. Während die privaten Anbieter an Fortbildung und Qualifikationsmaßnahmen durch das „Heuern und Feuern“ von Lehrkräften schnell auf den Bedarf antworten, ist zweierlei damit *nicht* gewährleistet: die personelle Kontinuität des Fortbildungsganges (nach Beendigung der Wochenkurse stehen die Dozenten/innen in der Regel nicht mehr für Nachfragen, Beratungen oder Betreuungen von Arbeiten zur Verfügung) wie auch eine hinreichende Auswahl der Teilnehmer/innen nach ihren bisherigen Berufserfahrungen und Abschlüssen für solche Qualifikationsmaßnahmen.⁴ Die Auseinandersetzung mit der Qualität der Maßnahmen ist bisher eher Gegenstand journalistischer Recherchen⁵ als das Objekt von Überlegungen in der sozialpädagogischen Fachöffentlichkeit.⁶

Häufig ist die Anerkennung der Abschlüsse der jeweiligen Fortbildungs- und Qualifizierungsträger noch ungeklärt. Die Anerkennung der Abschlüsse wie auch deren Gleichstellung mit westdeutschen Diplomen wird von Bundesland zu Bundesland (noch) unterschiedlich gehandhabt. Da die Frage der Gleichstellung von erreichten Abschlüssen im Einigungsvertrag sehr nachlässig behandelt worden ist, möglicherweise ein Hinweis auf den Stellenwert, den man dem sozialen Bereich beimißt, erstaunt die vorhandene Unsicherheit über die Anerkennung der Abschlüsse nicht. So wird in Erlassen der zuständigen Ministerien versucht, diese Übergänge zu regeln. In dem Erlaß der Ministerin für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen des Landes Brandenburg vom 15.5.1991 ist beispielsweise davon die Rede, daß die in der ehemaligen DDR ausgebildeten Gesundheits-, Jugend-

4 In Kursen, die ich betreut habe, reichte die Palette der bisherigen Berufspositionen und -erfahrungen von der Agraringenieurin, dem Elektronikingenieur über den Gewerkschaftssekretär, den Major, die Mitarbeiterin in der Werbung, die Texte für die Reichsbahn entworfen hat, den Sportlehrer bis hin zum Dozenten in Marxismus-Leninismus, dessen nächste Stufe auf der Karriereleiter die Professur gewesen wäre. Die Heterogenität der Berufe ist nicht nur ein Beleg dafür, wer alles aus seinen Berufsbahnen geworfen wurde, sondern auch Hinweis, daß die privaten Träger solcher Maßnahmen versuchen, ihre Kurse zu besetzen, weil die Maßnahmen vom Arbeitsamt in der Regel nach der Zahl der Teilnehmer/innen finanziert werden.

5 So berichtet die Frankfurter Rundschau in ihrer Ausgabe vom 19. Okt. 1991 unter der Überschrift „Die wollen uns nur von der Straße weghaben“ von überforderten Dozenten und einer Ausbildung ohne Gewähr. Nach diesem Bericht werden mehr als 300.000 Bürger der neuen Länder fortbildet.

6 Zu dieser Problematik äußert CHRISTINE LABONTÉ-ROSET in einer Stellungnahme, daß die Ausbildungsgänge und deren Abschlüsse in den neuen Bundesländern auch im Hinblick auf die europäische Kooperation gesehen werden müssen. In der Stellungnahme wird darauf verwiesen, daß die Qualifikationsanforderungen nicht kurzfristig als „Löcherstopfen“ betrachtet werden dürfen, sondern langfristig im Zusammenhang mit der Perspektive des europäischen Marktes gesehen werden müssen. Auch im Hinblick auf eine mögliche Teilnahme an EG-Programmen ergebe sich die Notwendigkeit einer Angleichung der Qualifikationsanforderungen. Hinzu kommt, daß Absolventen solcher „Schnell“-Ausbildungsgänge in ihrer Mobilität eingeschränkt werden. Denn ein Träger wird bei gleicher Bezahlung eine/n Absolventen/in vorziehen, der/die ein vierjähriges Voll-Studium an einer FH beendet hat.

oder Sozialfürsorger/innen auf Antrag staatlich anerkannten Sozialarbeiter/innen gleichgestellt werden sollen. Allerdings wird diese Gleichwertigkeitsaussage mit dem Vorbehalt des Widerrufs verbunden. Mit der Erklärung wird die Auflage verbunden, innerhalb einer Frist von 6 Jahren an Maßnahmen ergänzender Qualifikation erfolgreich teilzunehmen, ein weiterer Hinweis auf den Stellenwert von Fortbildung als Nachqualifikation. Die Zusammenschlüsse der Träger wie auch die Berufsverbände haben ihrerseits Empfehlungen ausgearbeitet.⁷ Mit diesen Ausbildungs- und Nachqualifikationsangeboten wird auf einen geschätzten Bedarf von 30.000 Sozialarbeitern/innen in den neuen Bundesländern (s. dazu BÄCKER u.a. 1991) geantwortet, denn aufgrund des noch bestehenden tariflichen Gefälles wird es nicht zu einer west-östlichen Wanderungsbewegung von Sozialarbeitern/innen kommen.

Die Notwendigkeit einer Nachqualifikation ergibt sich aus den bisherigen, den sozialpädagogischen Ausbildungsgängen ähnlichen Studiengängen. Bei der bereits skizzierten Negierung sozialer Problemlagen aus politischen Gründen liegt es auf der Hand, daß es nur in geringem Maße *Ausbildung* im sozialen Bereich gegeben hat, und zwar an Fachschulen, als akademische Disziplin war Sozialpädagogik überhaupt nicht präsent. Für Bedarf an Führungskräften, insbesondere für die Fortbildung, konnte an der Humboldt-Universität in einem 2jährigen Sonderstudium die erforderliche Qualifikation erworben werden. Ausbildung zum Fürsorger/zur Fürsorgerin gab es an verschiedenen kleineren Fachschulen, die sowohl im Direktstudium als auch im Fernstudium ausbildeten. So haben schätzungsweise 2000 Jugendfürsorger/innen die Ausbildung abgeschlossen (s. dazu REINKE 1990), die hauptsächlich in der Jugendhilfe tätig gewesen sind. Als berufsähnlich sind die etwa 6000 Gesundheitsfürsorger/innen und die 700 Sozialfürsorger/innen anzusehen (s. ROTSCHUH-WANNER 1991). Der Schwerpunkt der Gesundheitsfürsorger lag bzw. liegt noch im Gesundheitsbereich, so in der Ehe- und Schwangerschaftsberatung, der Arbeit mit chronisch oder psychisch Kranken, der Betreuung von Drogen-, also vorwiegend Alkoholabhängigen. Der Aufgabenbereich der Sozialfürsorger lag in der sozialen Beratung im Wohngebiet, bei der Organisation von Heimen und in der Leitung von Rehabilitationseinrichtungen. Ein weiterer Bereich, und hieran zeigt sich die Zersplitterung und Spezialisierung der Ausbildung im sozialen Bereich, war die Ausbildung in der Jugendarbeit, so zum Jugendclubleiter oder Freundschaftspionierleiter, die eng mit der Freien Deutschen Jugend verknüpft war. Schließlich wurden von den Kirchen im Rahmen der diakonischen Ausbildung jene Inhalte vermittelt, die am ehesten den Lehrplänen westdeutscher Ausbildungsstätten zur Sozialarbeit entsprechen. Zudem waren im sozialen Bereich auch jene Berufsgruppen tätig, die aufgrund ihrer professionellen Erfahrungen eine Nähe zu diesem Sektor haben: Lehrer/innen, Psychologen/innen, Soziologen/innen, aber auch solche mit gänzlich anderen Qualifikationen. Der soziale Bereich bildete somit eine Nische. Als Träger aller Maßnahmen gab es neben den Kirchen nur staatliche und kommunale Instanzen.

7 So die Deutsche Gesellschaft für Sozialarbeit, die für Absolventen der „Fachschule Prof. Dr. KARL GELBKE“ in Potsdam den Hochschulgrad fordert, ebenso für die Jugendfürsorger/innen und für die kirchlichen Fürsorger/innen. Voraussetzung für die Nachdiplomierung ist die Tätigkeit im sozialen Beruf und die Absolvierung eines Aufbaustudiums, das Sozialrecht, Methoden der Sozialarbeit, Verwaltungslehre, Psychologie und Soziologie umfassen soll. Für die Trägerseite hat u.a. der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge und die Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfe Empfehlungen herausgegeben. Wie sehr die Frage der Überleitung, der Nachqualifizierung und des Aufbaus einer Sozialpädagogik nach westdeutscher Prägung diskutiert wird, zeigt, daß alle einschlägigen Fachzeitschriften diesem Thema eine Nummer gewidmet haben, so u.a. die Blätter der Wohlfahrtspflege 10 + 11 (1990), das Forum Jugendhilfe 2 + 3 (1991), das Sozialmagazin 4 (1991).

Rudiment einer differenzierten Trägerschaft der Wohlfahrtspflege bildete die Volkssolidarität, die in der Altenarbeit tätig war und auch weiterhin hier ihren Schwerpunkt hat.

Instanzen wie Sozialamt, Jugendamt mit ihren festgelegten Planungs-, Verwaltungs- und Beratungsaufgaben müssen erst aufgebaut werden. Auch hierzu sind Fortbildungsmaßnahmen erforderlich, zum einen, um die dort Tätigen mit erforderlichem Sachwissen, so bspw. zum KJHG oder BSHG zu versorgen, zum anderen, um diesen Mitarbeitern/innen eine Nachqualifikation zu ermöglichen. Ein wenig beachteter Punkt ist zudem, wie die im Jugendhilfegesetz, jetzt im KJHG vorgesehenen Jugendwohlfahrtsausschüsse auf ihre Aufgabe vorbereitet werden, wie sie mit Informationen versorgt werden können, um ihre Rechte gegenüber der Verwaltung wahrnehmen zu können. Damit wird eine Mitsprache bei jugendpolitischen Entscheidungen möglich, die in der ehemaligen DDR nicht vorgesehen war: die Kontrolle gegenüber staatlichen Instanzen und deren Entscheidungen.

5. „Der Wille zur Wahrheit“

Diese Fakten über die Ausbildungslage in der Sozialpädagogik auf dem Territorium der neuen Bundesländer begründen die Frage, wie das Wissen einer Disziplin unter den skizzierten Bedingungen etabliert werden kann, oder anders gefragt: wie jene Aussagen über den Gegenstand einzuführen sind, der diese Disziplin begründet. Die Disziplin definiert sich durch „einen Bereich von Gegenständen, ein Bündel von Methoden, ein Korpus von als wahr angesehenen Sätzen, ein Spiel von Regeln und Definitionen, von Techniken und Instrumenten: das alles konstituiert ein anonymes System, das jedem zur Verfügung steht, der sich seiner bedienen will oder kann, ohne daß sein Sinn oder sein Wert von seinem Erfinder abhängt“ (FOUCAULT 1991, S. 22). Die Disziplin selbst wird über den Diskurs „hergestellt“ und kontrolliert; über diesen werden die Aussagen zu dem Gegenstand der Disziplin „formiert“. Hier werden zudem die Grenzen der Disziplin festgelegt, indem auf die Identität mit dem Gegenstand geachtet wird und die Regeln der Disziplin (FOUCAULT spricht von der diskursiven Polizei) gleichsam ständig rekapituliert werden. Es werden Rituale eingeführt, mit deren Hilfe über die Qualifikation derjenigen gewacht wird, die in Rede und Gegenrede die Identität von Gegenstand und Disziplin herstellen. „Man muß den Diskurs als eine Gewalt begreifen, die wir den Dingen antun; jedenfalls als eine Praxis, die wir ihnen aufzwingen. In dieser Praxis finden die Ereignisse des Diskurses das Prinzip ihrer Regelhaftigkeit“ (FOUCAULT 1991, S. 35).

Abweichendes Handeln ist das Thema, dessen Kontrolle über verallgemeinerte Normen ist auf genereller Ebene das Handwerk, das aus dem begrifflichen Instrumentenkoffer der Sozialpädagogik bedient wird. Kontrolle, wie sie etwa in der „weichen“ Form der Beratung ausgeübt wird, ist keine Erfindung des Kapitalismus. Unterschiedlich waren in den beiden deutschen Staaten nur in geringem Maße die Erscheinungsformen abweichenden Verhaltens (s. SANDER 1984), unterschiedlich waren bisher die Definitionen dieses Handelns als gesellschaftliche oder individualisierte Gegebenheit. Die Diskussion über Erscheinungsformen wie Obdachlosigkeit, Armut, Jugend und Gewalt, Benachteiligung von Mädchen ist einer Doktrin geopfert worden (s. HONECKER 1986), die die Individuen an Aussagetypen band. Das Äußern andersartiger Aussagen wurde als abweichend definiert, wenn es nicht gar untersagt wurde. „Die Doktrin führt eine zweifache Unterwerfung herbei: die Unterwerfung der sprechenden Subjekte unter die Diskurse und die Unterwerfung der Diskurse unter die Gruppe sprechender Individuen“ (FOUCAULT 1991, S. 29).

Dieses durch die Doktrin bestimmte Gedachte und Gesagte, damit die Legitimation sozialpädagogischen Handelns oder Nicht-Handelns wird durch das Einführen einer neuen Disziplin mit ihrem spezifischen Diskurs durchbrochen: „neues“ Wissen wird bereitgestellt, um aus dem Blick der Disziplin heraus Handeln zu deuten. Um noch einmal auf den Begriff „Import“ aus der Überschrift zurückzukommen: Wie wird gegenüber dem vorhandenen Wissen jene Formierung der Aussagen eingeführt, die die Disziplin Sozialarbeit ausmachen? Denn dieses „Einführen“ geschieht ja mitsamt den Regeln einer Disziplin, ihren Ge- und Verboten, ihren Tabuisierungen, mit deren Hilfe Wissen hierarchisch gegliedert, kanalisiert und strukturiert wird. Gleichsam unter diesen Auflagen wird „das“ Wissen, das systematisierte Wissen der Disziplin zur Vermittlung und Benutzung durch Fortbildung freigegeben.

Das Wissen über den Gegenstand der Disziplin „Sozialpädagogik“ wird nicht neu erfunden, sondern durch Systematisierungsleistung der Disziplin anders gewichtet und gewertet, neu sortiert und verteilt. Mit der Einführung einer Disziplin, die den „Willen zum Wissen“ (FOUCAULT) begründet, werden Ausschließungsgründe von Aussagen eingeführt, die sich auf den „Willen zur Wahrheit“ berufen. Diese Ausschließungssysteme beruhen wiederum auf einer institutionellen Basis. Der „Wille zur Wahrheit“ „wird zugleich verstärkt und ständig erneuert von einem ganzen Geflecht von Praktiken wie vor allem natürlich der Pädagogik, dem System der Bücher, der Verlage und der Bibliotheken, den gelehrten Gesellschaftern einstmals und den Laboratorien heute“ (FOUCAULT 1991, S. 15). Mit der Etablierung der Disziplin Sozialpädagogik wird eine Verständigung über das Normative und das Eingreifen durch sozialpädagogische Einrichtungen in Lebensbereiche abgesichert. Darüber hinaus wird eine Auseinandersetzung über die Mangelerscheinungen der bisherigen „Standarderziehung“ geführt. Zugleich wird über das Einführen dieser Disziplin eine neue Differenz erzeugt, denn im Sozialismus lag die theoretische und praktische Auseinandersetzung, damit die Kontrolle über Abweichungen, im Rahmen der staatstragenden Deutungen. Sie unterlag nicht einer disziplinären Bestimmung. So gelesen, ist die Einführung einer Disziplin Sozialpädagogik das Eingeständnis der Tatsache, daß es ein empirisches Subjekt gibt, das sich von gesetzten Handlungsnormen entfernt, und Einrichtungen die ihr Normativ durchzusetzen versuchen, und zwar unterhalb der Ebene eines staatlichen Formierungsanspruches. Mit der Disziplin Sozialpädagogik wird ein Netz von Rede und Gegenrede über den Gegenstand ausgebreitet, ein Diskurs, der sich in der Fortbildung fortsetzt und dort die Formierung leistet.

Mit der Einführung einer Spezialdisziplin, die den Diskurs über dieses Thema führt, wird eine dezentrale Strukturierungsleistung hergestellt, in deren Rahmen die Informationen gesammelt, systematisiert und vermittelt werden. Wissen wird aus dem Odium des Geheimen, das nur wenigen Eingeweihten zugänglich ist, herausgelöst und zum Wissens-Bestand einer (Fach-)Öffentlichkeit. Es werden Bedingungen geschaffen und stabilisiert, innerhalb deren über praktische Handlungen und Entscheidungen reflektiert werden kann, d.h. der Gebrauch von Regeln durch die beteiligten Akteure wird transparent: die Probleme der Zielfindung sowie die zweckrationale Allokation von Mitteln soll einsehbar, nachvollziehbar werden, bspw. im Rahmen theoretischer Auseinandersetzung oder methodisch durch Evaluation, indem die Wirkung eines Programms untersucht wird.

Dieser Einzug einer Disziplin mitsamt des ihr eigenen Diskurses muß entwickelt, gelernt werden. Um im Bild zu bleiben, jene Häuser müssen erst errichtet werden, in denen Sozialpädagogen/innen ihre Räume haben werden, in denen sie ihr professionelles Wissen

zur (möglichen) Lösung sozialer Probleme auspacken können. Und mit diesem Einzug muß jene Professionalität gewährleistet werden, mit der sich die theoretische Sozialpädagogik als einem ihrer thematischen Schwerpunkte der letzten Jahre herumgeschlagen hat.

6. *Der Wille zur Strukturierung durch Fortbildung*

Wie werden nun jene Deutungen in der Disziplin entfaltet, die sinnstrukturierend für das Handeln sind? Wie wird Sozialpädagogik als Denk- und Abstraktionsleistung etabliert, wie als Typifizierung von Handlungen, die leitend für die Deutung von Situationen als sozialpädagogische sind? Dies sind die Fragen, um Fortbildung als jene Vermittlung zu diskutieren, über die die Disziplin als Wissensstrukturierung ihres Gegenstandes eingeführt wird. Habe ich bisher die Einführung von Sozialarbeit als Teil von Modernisierungsstrategien zu klären versucht und mit den Begriffen Disziplin und Diskurs jene Überlegungen zur Formierung des Gegenstandes der Sozialpädagogik erörtert, wird nun das „Instrument“ dazu, die Fortbildung, in den Mittelpunkt der Überlegungen gerückt. Die Vielfältigkeit der im Alltag auftauchenden Probleme, Deutungen und Handlungsformen werden in einer analytischen Perspektive zergliedert. Damit wird ein Konstrukt, ein anonymes System, wie FOUCAULT sagt, das jedem zur Verfügung steht und dessen Sätze beliebig erweiterbar sind, auf eine Situation angewandt. Dieses systematisierte Wissen hat eine „dem realen Geschehen folgende, aufklärende, für die Beteiligten auch ‚therapeutische‘ Bedeutung, die sich jedoch wiederum auf Praxisvollzüge auswirken kann: Man begnügt sich nämlich nicht mehr unkritisch mit den ‚spontan‘ im Diskurs zugänglichen Sinnbestimmungen, sondern versucht diese zu prüfen und einzuordnen; die auf Sinnstiftung zielende Reflexionsleistung, in welcher das Handeln eigentlich erst sozialpädagogisch bestimmtes Handeln wird, erhöht sich so nicht nur quantitativ (da Theorie mehr Informationen zugänglich macht), sondern verändert sich auch qualitativ, da Theorie eine tiefergehende Reflexion der möglichen Sinndeutung zur Verfügung stellt“ (WINKLER 1988, S. 73).

Dieses systematisierte Wissen ist gleichsam die Exportware, die neben den sozialpädagogischen Einrichtungen, die das tradierte technische wie organisatorische Wissen enthalten, geliefert wird. Mit der Fortbildung werden also Muster zum Gebrauch dieser Einrichtungen exportiert, Deutungen und Sprachgebrauch weitergegeben. Anders formuliert: Mit der Fortbildung werden jene Regeln und Ausschließungsmechanismen, von denen ich im Zusammenhang mit der Etablierung der Disziplin gesprochen habe, eingeführt. Fortbildung dient also als Instrument, den sozialpädagogischen Tatsachenblick zu formieren: jene Prozeduren werden vermittelt, die als Klassifikations-, Anordnungs- und Verteilungsprinzipien wirken. Mit der Ausrichtung des professionellen Tatsachenblickes wird gelernt, was jener Blick beobachten soll, was professionell erlaubt, was zu denken ist, was als Problemlösung innerhalb gegebener Einrichtungen gilt.

Fortbildung läßt sich, so gesehen, als Verteilungskampf um Zugang zu und um Teilhabe an der Disziplin lesen:

- als Verteilung von erfahrungsbezogenem und systematischem Wissen
- Zugänglichkeit und Verwertbarkeit von Wissen
- als Wirkungsanalyse.

Verteilt wird das Wissen über die Wirkungen des Sozialstaates, Wissen über gesetzliche Regelungen und deren Anwendungsbereich, Wissen über die Reichweite von sozialen Ein-

richtungen und deren Organisationsstrukturen sowie über die Reichweite und Grenzen sozialpädagogischen Handelns innerhalb dieser Einrichtungen. Über Fortbildung wird somit ein Vorrat an Typifizierungen hergestellt, mit deren Hilfe unsichere Situationen in professionell handhabbare umgewandelt werden (können). Mit Hilfe der Fortbildung, des vermittelten Wissens der Disziplin, werden unsichere Situationen mit den Mitteln der Disziplin gedeutet, Systematisierungen hergestellt und Schlußfolgerungen gezogen. In einem „Als-ob-Handeln“ werden Handlungssegmente entwickelt, die die Deutung für praktisches Handeln enthalten. Zugleich gerät Fortbildung in die Fallen zwischen generalisierten Orientierungen der Sozialpädagogik als *Wissenschaft* und der Spezialisierung des professionellen praktischen Handelns. Der professionelle Blick nimmt wahr, was in das Raster professioneller Deutungen paßt. Damit geraten lebensweltliche Problemdeutungen und Relevanzstrukturen aus dem Blick: professionelles Handeln als stellvertretendes Deuten wird zu einem Versuch von Sinndeutungen, von Handeln für andere. Auf dieser Ebene wird über Fortbildung, über das systematisierte Wissen der Disziplin Kontrolle „vermittelt“. Kontrolle, die unter den Bedingungen der DDR weitgehend über die politische Ebene zentralistisch ausgeübt wurde, wird jetzt im Zuge des Modernisierungsprozesses zu einer dezentralen, vielschichtigen Kontrolle durch die Disziplin Sozialpädagogik, die durch Sinninterpretationen und Wertregulierungen zugunsten eines Gefühls sozialer Geordnetheit interveniert. Die Handlungsschritte, die der Professionelle einleitet, beruhen auf Vorstellungen von einem (möglichen) Endzustand und den dazu einzusetzenden Methoden. In sozialpädagogischer Terminologie: Es wird eine Problemlösung gesucht, die auf den professionellen Handlungsmustern jeweiliger sozialpädagogischer Einrichtungen und den sie begründenden Wissensstrukturen beruhen.

Was ergibt sich aus diesen Überlegungen für den organisierten Lernprozeß im Rahmen der Fortbildung? Zunächst einmal die banale Feststellung, daß das „gelieferte“ Wissen seine Flexibilität erweisen muß, um die soziale Wirklichkeit immer wieder neu „herstellen“ zu können. Der Praktiker muß sein allgemeines (Fach-)Wissen, seine Typifizierungen auf konkrete Situationen, deren Bedingungen und Regeln anwenden, allgemein gesprochen, die Regeln der Disziplin werden auf die Regeln des Falles transformiert, und in Abgleichung beider Regelsysteme werden Entscheidungen getroffen. Unter den augenblicklichen historischen Gegebenheiten lautet die Frage sodann: Auf welchem (einem „altem“ oder einem „neuem“ – bzw. einem assimiliertem) Wissensvorrat werden die Einordnungen und Typifizierungen von sozialpädagogischen Situationen vorgenommen, um zu professionellem Handeln zu gelangen? Unter dem Blickwinkel von Fortbildung als Modernisierungsstrategie ist nach den Möglichkeiten zu suchen, wie jenes professionelle Wissen vermittelt werden kann, das zu stellvertretendem Deuten in Alltagslagen befähigt.

7. Schlußfolgerungen

Der Import von Wissen über die Wege der Fortbildung ist als langfristiges *Ereignis*, als Prozeß des Wissenstransfers zu sehen, bei dem „altes“ und „neues“ Wissen in Auseinandersetzung gerät. Wir stehen vor einer Entwicklung, besser noch, wir befinden uns inmitten dieser Entwicklung, die beobachtend begleitet werden kann, der allerdings wesentliche Elemente einer Steuerbarkeit fehlen. Mit den Einrichtungen der Wohlfahrtspflege wird eine „Geschichte“ eingeführt, eine Geschichte, die mit bestehenden „Mythen“ zu verbinden ist. Diese „Geschichte“ wie die „Mythen“ prägen Handeln ebenso sehr wie der Diskurs

eine Disziplin, der sich um Rationalität bemüht. Als Folgekosten der Modernisierung ist indessen nicht nur das Können bereitzustellen, sondern es muß auch die Frage nach dem Sollen gelöst werden, zudem sind Orientierungsmuster in einer sich zunehmend differenzierenden Gesellschaft zu liefern. Diese Überlegungen führen ohne Halt auf die Diskussion um Rationalität zu, die mit der Verwendung von wissenschaftlichen Sätzen so scheinbar problemlos „mitgeliefert“ wird, eine Rationalität, die indessen nicht mit dem von der Disziplin geprägten Handeln gleichzusetzen ist.

Kann das Wissen über die Gegenstände der Sozialpädagogik „geordnet“ entwickelt werden? Die skizzierten Bedingungen legen nahe, daß der Aufbau der Disziplin in den neuen Bundesländern eher dem Prinzip von Versuch und Irrtum folgt, indem das Ineinander- und Aufeinanderpassen von alten und neuen Wissenssegmenten an den Handelnden (den Professionellen und an den von dem sozialpädagogischen Handeln Betroffenen) erprobt wird. Eine Korrekturinstanz für dieses naturwüchsige Ins-Kraut-Schießen kann Fortbildung sein: sie verbindet, neben der Produktion von Wissen, der Übernahme von Wissen, eben auch die reflexiven Anteile, die der Orientierung dienen (dazu MITTELSTRASS 1989, S. 29ff.). Indem über das Herstellen von Deutungen für andere (wie sie Teil des Handelns unter sozialpädagogischen Vorzeichen ist) nachgedacht wird (über das Systematisieren und Analysieren ebenjener Deutungen), kommt zu dem Nach-Denken ein Voraus-Denken, indem Zukünftiges in „Als-ob-Handlungen“ erprobt wird, allerdings als Lern- und Erfahrungsprozeß mit nicht voraussagbarem Ausgang. Die immateriellen exportierten Güter verändern sich auf ihren Wegen nämlich, um an dieser Stelle noch einmal an jenes Wort vom Wissensexport zu erinnern.

Wenn ich trotz der geäußerten Vorbehalte Wissenstransfer von den sog. „alten“ in die „neuen“ Bundesländer weiterhin als „Import“ sehe (was die Tendenz zur „Kolonialisierung“ unterstreicht), dann gehört in das Bild neben die Importierung technologischen Wissens auch sozialpädagogisches Wissen als Orientierungswissen: der Industriestandort Ex-DDR wird zu einem Gebiet, in das die freie Wohlfahrtspflege als normierendes Element expandiert. Auf der organisatorischen Ebene müssen und werden die Voraussetzungen für den Einzug der Sozialarbeit in Länder hergestellt, die diese Differenzierung der Hilfe-Angebote als eigenständige Disziplin aus Gründen der politischen und historischen Deutung bisher abgelehnt haben. Wo bisher Kollektive, Hausgemeinschaften, der Betrieb mit seinen Gruppen und Kadem (dazu ROTTENBURG 1991), die FDJ in den Schulen und den Jugendclubs das Normative im Auftrag von Staat und SED verkörperten, ziehen jetzt die Prägungen des Sozialstaates ihre Spuren. Die Kräfte des Marktes werden, vorsichtiger ausgedrückt, sollen in den gesellschaftlichen Randbereichen abgesichert werden. Die Expansion des Handels wird flankiert durch die Ausweitung einer Disziplin, die Hilfe bei individuellen Notlagen wie bspw. der Armut zu leisten verspricht, die durch ihre spezifischen Interventionen vor Verwahrlosung und Gefährdung schützen soll, damit zwar präventiv, zugleich kontrollierend und steuernd in die Alltagsdeutungen von Subjekten eingreift.

Literatur

- BÄCKER, F./HAHN-THUMBECK, H./PIEPER, M.: Von der Fürsorge in der DDR zur Sozialarbeit in Deutschland. In: Soziale Arbeit 11 (1991), S. 365–371.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986.
- BECK, U.: Der Konflikt der zwei Modernen. In Zapf, W. (Hrsg.): Die Modernisierung moderner Gesellschaften. Frankfurt/M. 1991, S. 40–53.
- FRANK, M.: Das Sagbare und das Unsagbare. Frankfurt/M. 1990.

- FOUCAULT, M.: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt/M. 1991.
- GILDEMEISTER, R./ROBERT, G.: Weiterbildung in sozialen Berufen. In: EYFERTH, H./OTTO, H.-U./THIERSCH, H. (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Darmstadt 1984.
- HONECKER, M.: Die Bildungspolitik und Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1986.
- MITTELSTRASS, J.: Der Flug der Eule. Frankfurt/M. 1989.
- MÜLLER, C. W.: Wie Helfen zum Beruf wurde. Band 2. Weinheim/Basel 1988.
- REINICKE, P.: Ausbildung von Fürsorgern/innen (Sozialarbeitern) in der DDR. In: Die Berufliche Sozialarbeit 3 (1990), S. 38–45.
- ROTTENBURG, R.: „Der Sozialismus braucht den ganzen Menschen“. Zum Verhältnis vertraglicher und nichtvertraglicher Beziehungen in einem VEB. In: Zeitschrift für Soziologie 4 (1991), S. 305–322.
- ROTSCHUH-WANNER, M.: Im Osten keine SozialarbeiterInnen. In: Sozialmagazin 4 (1991), S. 16–21.
- SANDER, U.: DDR: Jugendkriminalität und Jugendhilfe. In: EYFERTH, H./OTTO, H.-U./THIERSCH, H. (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Darmstadt 1984.
- SALZBERGER-WITTENBERG, I.: Die Psychoanalyse in der Sozialarbeit. Stuttgart 1973.
- WINKLER, M.: Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart 1988.

Anschrift des Autors

Dr. Bernd Stickelmann, Taunusstr. 87, W-6200 Wiesbaden.

Protokoll eines schwierigen Forschungseinstiegs

Der folgende Beitrag ist ein Versuch, eigene Erfahrungen im Zusammenhang mit einem mißglückten Forschungseinstieg in den neuen Bundesländern zu beschreiben, zu reflektieren und mögliche Gründe für das momentane Scheitern aufzuzeigen. Meine These ist, daß hinter diesen individuellen und auch punktuellen Erfahrungen strukturelle Gründe stehen, die mit den unterschiedlichen kulturellen Entwicklungen beider deutschen Staaten zu tun haben und die sich nicht ohne weiteres überbrücken lassen. Wie W. KRONER und ST. WOLFF gehe ich davon aus, daß „der Einstieg in ein Untersuchungsfeld keine bloße Präliminarie zum eigentlichen Forschungsprozeß ist, sondern – selbst zum Gegenstand gemacht – wichtige Erkenntnisse über das in Frage stehende Untersuchungsfeld liefern kann“ (KRONER/WOLFF 1986, S. 130). Daß dies auch für mißlungene Zugänge gilt, wurde von den beiden Autoren in dem zitierten Text eindrucksvoll vorgeführt und soll auch hier interesseleitend sein.

Um die Zusammenhänge deutlich werden zu lassen, möchte ich zunächst meine ursprüngliche Fragestellung skizzieren (I). In einem weiteren Schritt schildere ich kurz meine Bemühungen und die Schwierigkeiten, mit den Angehörigen meines anvisierten Forschungsfeldes in Kontakt zu kommen (II). Daran schließen sich einige vorläufige Thesen über die vermutlichen Hintergründe meines Scheiterns (III) und mögliche Konsequenzen an (IV).

I.

Kinderkrippen, -gärten, und -horte spielten in der ehemaligen DDR quantitativ und in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung eine weitaus größere Rolle als in der alten BRD (vgl. SCHMIDT 1990, DJI 1990). In den alten Bundesländern ging und geht es auch heute immer noch primär um das Problem, neue Plätze im Bereich der Tagesbetreuung für Kinder zu schaffen. Inhaltlich hat der Kindergarten inzwischen zwar allgemeine Akzeptanz gefunden, Kinderkrippen und -horte müssen häufig aber noch um ihre Anerkennung und gegen die Ablehnung eines Teils von Öffentlichkeit, Politikern und auch Pädagogen kämpfen. Behauptet wird, daß Kinder – und vor allem kleinere Kinder – am besten bei der Mutter aufgehoben seien und Kinderkrippen oder auch Kinderhorte immer nur „Nothilfeeinrichtungen“ sein können (vgl. LÜDERS 1991).

Demgegenüber stellte sich in der ehemaligen DDR bezüglich dieser Einrichtungen ein völlig anderes Bild dar: Es gehörte zur Normalität, daß Frauen relativ bald nach der Geburt ihrer Kinder wieder in die Berufstätigkeit eintraten. „Die offizielle Politik der DDR nach 1945 beförderte ein Erziehungssystem, das allen Kindern die gleichen Chancen gewähren sollte. Öffentliche Betreuung ab dem Säuglingsalter sollte die optimale Entwicklung der

Kinder sowie die Herausbildung von Charakterzügen, die in der sozialistischen Gesellschaft erwünscht waren, gewährleisten. Die Frauen wurden – aus ökonomischen Gründen und unter dem Ideal der Gleichberechtigung – aufgefordert, durchgehend vollzeit-erwerbstätig zu sein und ihre Kinder in den Krippen, Kindergärten und Horten betreuen zu lassen“ (DJI 1990, S. 77f.). Die Funktion dieser Tageseinrichtungen in der DDR läßt sich somit in zwei Richtungen beschreiben: zum einen ermöglichte dies der Gesellschaft, einen Großteil der Frauen in den ökonomischen Prozeß einzugliedern und damit auch unmittelbaren Zugriff auf die Frauen zu haben; zum anderen ermöglichten die Einrichtungen zur Kinderbetreuung dem Staat, die Erziehung der Kinder in seinem Sinne zu lenken. In der öffentlichen Diskussion wird vor allem dieser zuletzt genannte Aspekt häufig als zentraler Einwand gegen die in der ehemaligen DDR praktizierte Form der Kinderbetreuung vorgebracht: „Die Ziele der ‚sozialistischen‘ Bildung und Erziehung, die ‚allseitige Entwicklung der Persönlichkeit‘ waren ganz auf die marxistisch-leninistische Ideologie ausgerichtet und gingen von einer Identität bzw. Harmonie der ‚Interessen‘ des Staates, der Gesellschaft, der Familie und des einzelnen aus. Die Inhalte der Bildung und Erziehung waren für jeden Einrichtungstyp zentral, verbindlich und detailliert festgelegt“ (LIEGLE 1990, S. 386). J. GAUCK spitzt diese Kritik noch erheblich zu: „Die Erziehung zur Anpassung begann bereits in der Kinderkrippe und im Kindergarten. Rigoros wurde hier das oberste sozialistische Erziehungsziel ‚Individualität hemmen und den eigenen Willen brechen‘ durchgesetzt“ (GAUCK 1991, S. 46f.).

Nimmt man beispielsweise das zentrale Arbeitsbuch für den Kindergarten, das „Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“, das von M. HONECKER als Ministerin für Volksbildung in regelmäßigen Abständen als verbindliche Arbeitsanweisung vorgelegt wurde, zur Hand, läßt sich deutlich das Ziel einer intensiven sozialistischen Bildung auch kleiner Kinder erkennen:¹ „Die Erziehung zur sozialistischen Moral ist darauf zu richten, die Kinder zur Liebe zu ihrem sozialistischen Vaterland, der DDR, zur Liebe zum Frieden, zur Freundschaft mit der Sowjetunion und allen anderen sozialistischen Ländern, im Geiste des Internationalismus und der Solidarität mit den unterdrückten, für Freiheit und Unabhängigkeit kämpfenden Völkern zu erziehen“ (*Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung* 1985, S. 7). Die allgemeinen Vorgaben werden in dem Kindergartenprogramm für die verschiedenen Altersgruppen² in umfangreichen Arbeitszielen operationalisiert und spezifiziert. So heißt es z.B. unter der Rubrik „Bekanntmachen mit dem gesellschaftlichen Leben“ für die „jüngere Gruppe“ u.a.: „Die Kinder sollen wissen, daß das Land, in dem sie leben, Deutsche Demokratische Republik heißt und Berlin die Hauptstadt ist. Sie erkennen auf Bildern den Fernsehturm von Berlin. Sie lernen die Fahne der DDR und die rote Arbeiterfahne kennen, erkennen sie an Gebäuden und auf Bildern wieder. Die Kinder sollen den Vorsitzenden des Staatsrates, Erich Honecker, auf Bildern erkennen und anhand von aktuellen Beispielen erfahren, daß er sich für das Wohl aller Bürger und für den Frieden einsetzt“ (*Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung* 1985, S. 49). Altersentsprechend wird unter dem Abschnitt „Vom Schutz des Friedens und des sozialistischen Vaterlandes“ als Arbeitsziel für die jüngere Gruppe angegeben: „Die Kinder sollen über Bilder und Erzählungen erfahren, daß die Soldaten der Nationalen Volksarmee stark,

1 Ähnliche Programme und Arbeitsanweisungen gab es auch für die anderen Tageseinrichtungen, z.B. für Kinderkrippen das „Programm für die Erziehungsarbeit in Kinderkrippen“.

2 Das Programm unterscheidet drei Kindergruppen: jüngere, mittlere und ältere Gruppen.

mutig, klug, geschickt und immer einsatzbereit sein müssen, viel Sport treiben und sich im Schießen üben“ (ebd., S. 51); die Kinder der mittleren Gruppe „sollen wissen, daß die Grenzsoldaten die Grenzen unseres Landes bei Tag und Nacht bewachen und jederzeit einsatzbereit sind, damit Feinde, die uns Schaden zufügen wollen, nicht in unser Land eindringen können“ (ebd., S. 126). Zu jedem angeführten Lernziel werden didaktische Hinweise gegeben, welche Lieder, Bilder, Spiele etc. besonders geeignet sind. Beim zuletzt genannten Lernziel wird z.B. auf den „Kunstdruck für Vorschulkinder“ „Einer von vielen, Unteroffizier Rößner“ verwiesen (ebd., S. 126).

Offen erscheint mir nun, in welchem Umfang und in welcher Art und Weise diese Programmatik von den ErzieherInnen in die Praxis umgesetzt wurde. Tendenziell wird die Verbindlichkeit für die ErzieherInnen folgendermaßen eingeschätzt: „Die Erzieher in den einzelnen Einrichtungen waren in ein zentralistisches Kontroll- und Inspektionssystem eingebunden, das von oben nach unten ... Anweisungen und Orientierungen ‚durchstellte‘ und die Beachtung der jeweiligen Vorgaben kontrollierte. Auch wenn viele Erzieherinnen in der Arbeit mit den Kindern und im Kontakt mit den Eltern versuchten, den gesteckten Rahmen mit sinnvollen Lebensformen und -bezügen zu füllen, es gab wenig Spielraum für Eigeninitiative und Phantasie, für regional und lokal differenzierte Entwicklungen“ (DJI 1990, S. 80). Im Mittelpunkt meines Forschungsvorhabens sollten genau diese „Spielräume“ stehen.

Mein Forschungsinteresse läßt sich dabei in zwei Richtungen differenzieren: Zum ersten – als historische Dimension – stellt sich die Frage, inwieweit beeinflusste das vom Staat gesteuerte zentrale Programm tatsächlich die Erziehungspraxis in den Tageseinrichtungen für Kinder. Geht man davon aus, daß das Handeln in der pädagogischen Praxis einer eigenen, situationsbezogenen und häufig nicht planbaren Logik folgt, die nicht unbedingt der formalen Programmatik entsprechen muß und kann, gewinnt die Frage an Bedeutung, auf welche Weise sich die ErzieherInnen auf die ihnen gestellten Aufgaben bezogen haben bzw. inwieweit nicht doch Spielräume innerhalb von einzelnen Einrichtungen und Kindergruppen freigekämpft und behauptet wurden. Gab es möglicherweise doch so etwas wie „pädagogische Nischen“, die den ErzieherInnen eine gewisse Autonomie im Umgang mit Kindern und in der Gestaltung der Praxis ermöglichten? Kurz gesagt: Inwieweit klafften zwischen staatlicher Programmatik und praktischen Ausführungen Lücken, die es den ErzieherInnen erlaubten, individuellere Formen der Erziehungsarbeit zu entwickeln?

Zum zweiten – als aktuelle Dimension – richtete sich mein Interesse auf die Frage, inwieweit sich die Erfahrungen mit der Umbruchsituation auf die Arbeit in Tageseinrichtungen für Kinder auswirkte. Vor dem Hintergrund des Rückblicks auf die frühere Situation interessierte ich mich für die aktuellen Arbeitsbedingungen und Praxisformen. Was sind die Maßstäbe der heutigen Praxis? Was können die ErzieherInnen von ihrem bewährten Wissen noch brauchen? Hat sich im Alltag der Einrichtungen viel geändert? Wer legt heute fest, was ihre Aufgabe ist? Wie gehen die ErzieherInnen mit den neuen Anforderungen, z.B. mit dem neuen Kinder- und Jugendhilfegesetz, um?

Es schien mir zunächst sinnvoll, Kontakte mit ErzieherInnen aus den neuen Bundesländern³ zu knüpfen, um mit ihnen ins Gespräch zu kommen und auf diesem Wege erste Forschungserfahrungen und -eindrücke zu gewinnen. Es ging bei diesem Vorgehen nicht

3 Im Sommer und Herbst 1991 – dem Zeitraum meiner beiden Besuche – konnte ich davon ausgehen, daß der überwiegende Teil der in den Tageseinrichtungen für Kinder tätigen ErzieherInnen schon vorher dort beschäftigt war, so daß sowohl über die früheren als auch über die aktuellen Erfahrungen ein Gespräch möglich gewesen wäre.

darum, bereits systematische und allgemeingültige Daten zu erheben, sondern sich explorativ auf eine neue Situation einzulassen. Ich zielte auf die ethnographische Beschreibung und Rekonstruktion einer pädagogischen Lebenswelt aus der Sicht der jeweils Verantwortlichen vor Ort. Methodisch gewendet, plante ich, mit ErzieherInnen aus dem Bereich der Kinderkrippen, -gärten und -horte themenzentrierte Interviews zu führen und möglicherweise auch durch Beobachtungen erste Einblicke in die Situation der Tageseinrichtungen in den neuen Bundesländern zu gewinnen.

II.

Zu dieser Absicht, mit ErzieherInnen ins Gespräch zu kommen, suchte ich zwei mittelgroße Städte in den neuen Bundesländern aus, in denen ich bereits Kontakte aus einem anderen Zusammenhang hatte. Ich sprach die mir bekannten Personen an und bat sie, mir Adressen bzw. Informationen über entsprechende Einrichtungen bzw. ErzieherInnen zukommen zu lassen. Die angesprochenen Personen zeigten sich äußerst hilfsbereit, gaben mir nicht nur die gewünschten Informationen, sondern sprachen bereits ihrerseits einige ErzieherInnen, die sie kannten, aus allen drei Bereichen der Tagesunterbringung für Kinder an. Ein großer Teil der auf diesem Weg angesprochenen ErzieherInnen lehnte allerdings schon in dieser Phase ein Gespräch von vornherein ab. Briefe, die ich von mir aus an Einrichtungen schickte, blieben unbeantwortet, so daß ich mich nur auf die ErzieherInnen beziehen konnte, die meinen Kontaktpersonen Gespräche zusagten. Da es sich bei meinem Vorhaben um eine private Vorstudie handelte, bei der ich nicht auf finanzielle und organisatorische Hilfen zurückgreifen konnte, waren meine Möglichkeiten bezüglich der Anzahl der Interviews ohnehin begrenzt.

Ich setzte einen Termin fest, an dem ich die beiden Städte besuchen wollte, und kündigte mich schriftlich bei den ErzieherInnen an. Dieses Vorgehen wählte ich bei jedem meiner insgesamt zwei Besuche. ErzieherInnen, die ich beim ersten Besuch nicht antraf, schrieb ich ein zweites Mal an. Trotz dieser intensiven Vorbereitungen konnte ein Teil der GesprächspartnerInnen, die schriftlich ihre Zusage erteilt und auch den terminlichen Absprachen zugestimmt hatten, nicht angetroffen werden. Sie waren sowohl telefonisch als auch persönlich nicht zu erreichen, so daß die Versuche nach einiger Zeit aufgegeben werden mußten.

Andere InterviewteilnehmerInnen zeigten sich äußerst erstaunt, als ich tatsächlich zu den abgesprochenen Terminen zur Stelle war. Im Grunde hatten sie nicht damit gerechnet. Nachdem ich nun aber persönlich vor ihnen stand, wurde einem Interview zwar zugestimmt. Häufig blieb jedoch in diesen Fällen das Gefühl zurück, daß meine Fragen eher auf Widerwillen stießen. So fielen die Antworten überwiegend eher knapp und – aus meiner Sicht – ausweichend aus. In diesem Sinne wurde z.B. festgestellt, daß sich inhaltlich an der Arbeit nichts geändert hätte, man würde – wie früher – immer noch mit den Kindern turnen und singen. Einige Lieder ließe man zwar weg, aber grundsätzlich würden die Kinder in den neuen wie in den alten Bundesländern eben „erzogen“. Versuche, detaillierte Erzählungen anzuregen, erzeugten häufig peinliches Schweigen.

In zwei Fällen wiesen Erzieherinnen ausdrücklich darauf hin, daß sie sich nicht weiter zu meinen Fragen äußern wollten, weil die Leiterin der Institution momentan nicht anwesend sei und nur diese entscheiden dürfe, was sie über ihre Arbeit sagen könnten.

Der einzige Punkt, der wiederholt auf Interesse stieß und meine GesprächspartnerIn-

nen von sich aus zu Stellungnahmen veranlaßte, war die Empörung über den Versuch einiger Kommunen und Träger, den älteren ErzieherInnen die bisherigen Berufsjahre nicht in vollem Umfang anzuerkennen. Zusammen mit der Rückstufung der Gehalts- und Rentenansprüche sahen sie darin eine Entwertung ihrer bisherigen Leistungen.

Nur ein kleiner Teil der von mir angesprochenen ErzieherInnen war letztendlich bereit, mit mir über die unterschiedlichen Erfahrungen mit der veränderten Situation in ihren Institutionen zu sprechen. Hier allerdings mußte ich mich mit verschiedenen anderen Schwierigkeiten vertraut machen: fast alle TeilnehmerInnen weigerten sich, die Gespräche aufzeichnen zu lassen. Trotz mehrerer persönlichen Kontakte und dem Versuch, Vertrauen aufzubauen, wurde die Aufnahme der Gespräche auf Tonband abgelehnt. Ich mußte mich mit nachträglichen schriftlichen Aufzeichnungen bzw. Protokollen begnügen.

Thematisch erhielt ich nur sehr punktuell Antworten auf meine Fragen. Im Vergleich zeigten sich große Diskrepanzen zwischen den verschiedenen Einschätzungen in den – allerdings nur wenigen – Einrichtungen, die ich kennenlernte. Es entstand bei mir die Vermutung, daß die Antworten nur sehr begrenzt allgemeine Aussagen zulassen und die Situation in der Einrichtung einige Straßen weiter völlig anders eingeschätzt werden könnte.

Inhaltlich zeigte sich bei einem Teil der Gespräche, daß weniger über die tatsächliche pädagogische Arbeit in den Institutionen und die Einschätzung der Veränderungen seit der „Wende“ zu erfahren war – also ein Sachthema im Mittelpunkt stand –, sondern daß die Gespräche quasi unterderhand zu Rechtfertigungsgesprächen über die DDR-Zeit umgedeutet wurden. Immer wieder wurde die persönliche Distanz zum damaligen System betont oder die Unfähigkeit, sich aus den damaligen Fesseln zu lösen. Gleichzeitig wurde häufig signalisiert, daß die „Wessis“ weder in der Lage seien, diese Situation nachzuvollziehen, geschweige denn, sie zu verstehen. Bei den wenigen Gesprächen, die dennoch zustande kamen, beschlich mich häufig das diffuse Gefühl, tatsächlich nicht erlauben zu können, was mir erzählt wurde. Obwohl wir scheinbar dieselbe Sprache benutzten, wurde während der Gespräche immer wieder deutlich, daß implizit von völlig unterschiedlichen Selbstverständlichkeiten und Wissensbeständen ausgegangen wurde. An zwei Beispielen läßt sich dies explizieren: In den Gesprächen mit den ErzieherInnen wurde, wenn es um die Mütter der zu betreuenden Kinder ging, kollektiv von „den Muttis“ gesprochen, einem Begriff, der in den alten Bundesländern in dieser Form sehr selten verwendet wird und eher negativ besetzt ist. Während in Westdeutschland von Frauen mit Kindern als „den Müttern“ gesprochen wird und dieser Begriff zunehmend offensiv vertreten und politisch aufgeladen wird („Mütter gegen Atomkraft“, Mütterzentren usw.), mutet der Begriff „Muttis“ für westliche Ohren eher altertümlich, verniedlichend und politisch entmündigend an. Die ErzieherInnen, angesprochen auf diese Differenz, konnten diese begriffliche Verunsicherung nur wenig nachvollziehen.

Ein zweites Beispiel: In der DDR, und offensichtlich auch teilweise heute noch, übernehmen die ErzieherInnen eine vermittelnde Stellung zwischen Schule und Kindergarten. Sie schlagen vor, welche Kinder in die Schule kommen sollen, und die Kinder werden über den Kindergarten an den Schulen angemeldet. Der Kindergarten organisiert auch eine Abschlusfeier mit Schultüte einige Tage vor dem Beginn der Schule. Zudem sind die Einrichtungen auch während der Schulferien geöffnet, und auch die Schulen bieten in den Ferien Freizeitangebote an.

Alle diese „Selbstverständlichkeiten“ der ErzieherInnen konnten nur sehr mühsam offengelegt werden, da diese voraussetzten, daß in der alten Bundesrepublik ähnliche Bedingungen herrschten.

Das Vorhaben, mit Fachpersonal aus den neuen Bundesländern in Kontakt zu kommen, deren Erfahrungen in Form von offenen Interviews zu erheben und damit Erkenntnisse über deren Wahrnehmungsformen und Deutungsmuster der vergangenen und aktuellen Situation zu gewinnen – ein Vorhaben, das in den alten Bundesländern zu den Standardformen wissenschaftlichen Vorgehens zählt –, setzt eine gewisse *Akzeptanz* und *Vertrautheit* aller Beteiligten mit dieser spezifischen Situation voraus. Betrachtet man die von mir beschriebenen Erfahrungen, so zeigt sich, daß diese Bedingungen weitgehend nicht gegeben waren: ErzieherInnen sagten zwar ein Gespräch zu, verweigerten sich dann aber doch in letzter Minute, äußerten sich nicht zum abgesprochenen Thema oder verhinderten die Aufzeichnung des Gespräches. Die Interviewerin erlebte die Interviewsituation als äußerst verunsichernd, hatte den Eindruck, mißverstanden zu werden bzw. ihr Gegenüber nicht angemessen zu verstehen. Alle Bemühungen, das eigene Vorgehen zu erklären, und alle Versicherungen, daß die Daten anonymisiert und nur für wissenschaftliche Analysen gebraucht würden, stießen auf wenig Resonanz. Am Ende des Erhebungsprozesses lag für die Auswertung nur mehr oder weniger ungeeignetes und vor allem disparates Material vor, das keine allgemeineren Aussagen über das Untersuchungsthema erlaubte. Auf diesem Hintergrund entsteht die Frage, warum nur so wenige ErzieherInnen zur Teilnahme gewonnen werden konnten und warum sich die notwendigen Bedingungen für die Forschungssituation nicht herstellen ließen bzw. warum die ErzieherInnen sich in so vielfältiger Form verweigerten?

Im folgenden möchte ich den ungeschützten Versuch unternehmen, Thesen zu entwickeln, die das Handeln und die Verhaltensweisen der von mir angesprochenen ErzieherInnen verständlich machen könnten. Dabei sollen die einzelnen Erklärungsansätze nicht als sich gegenseitig ausschließende vorgestellt werden, sondern vermutlich sind sie in vielfältiger Weise aufeinander bezogen und können für die Entscheidung des einzelnen auch kumulativ eine Rolle spielen. Vor allem geht es darum, nicht vorschnell persönlichen Unmut und Unwilligkeit zu unterstellen, sondern zu versuchen, die von mir geschilderten Erfahrungen als Ausdruck einer besonderen historischen und gesellschaftlichen Situation zu entziffern und den dem Handeln inhärenten Sinn nachzuvollziehen.

- Eine zentrale und oft berichtete Erfahrung von ostdeutschen Bürgern scheint zu sein, daß beim Zusammentreffen mit westdeutschen Bürgern diese entweder die „neuen“ Bundesbürger als fremd und exotisch bestaunen und deren Anliegen im Grunde nicht ernst nehmen oder daß den „Ossis“ gegenüber mit guten Ratschlägen und dem eigenen, vermeintlich besseren Wissen nicht gespart wird. Die gelegentliche Inszenierung von Bürgern aus den alten Bundesländern als „Besserwisser“, „Alleskönner“ oder sogar als die „Gralshüter der Rechtschaffenheit“ erschwert die Entwicklung eines gegenseitig angemessenen Verständnisses. Die Tatsache, daß viele ErzieherInnen nicht zum Gespräch bereit waren, könnte auf derartige Negativerfahrungen – persönlicher Art oder medial vermittelt – zurückzuführen sein.
- Darüber hinaus könnten sich die beschriebenen Phänomene darauf zurückführen lassen, daß – geprägt durch Erfahrungen mit einem diktatorischen Staat und dessen Handlanger „Staatssicherheit“ – große Unsicherheit und Abwehr gegenüber allen Formen der Befragung herrscht. Ein Korrespondent aus Chemnitz beschreibt dies so: „Das begreifen die Wessis einfach nicht. Alle, die ein bißchen Grips im Kopf hatten, überlegten

in der DDR doch bei jedem Gespräch, ob der andere vielleicht von der Stasi war“ (DEUPMANN 1992, S. 3). Es geht m.E. nicht darum, daß unterstellt wird, daß die Gesprächspartnerin aus dem Westen einem Geheimdienst angehört, wesentlich scheint mir, daß eine jahrzehntelange notwendige Übervorsicht und tiefgreifende negative Erfahrungen mit undurchsichtigen Stasi-Methoden (vgl. GAUCK 1991) kaum als Basis geeignet sind, plötzlich vertrauensvolle Gespräche mit einer Fremden zu führen. Inwieweit auch Befragungsformen der Staatssicherheit unter dem Deckmantel scheinbarer Themeninteressen geführt wurden und sich nachträglich als Bespitzelungen herausstellten, kann zwar erahnt, aber noch nicht vollständig ermessen werden; es wäre aber zu überlegen, inwieweit sich die Methode des themenzentrierten Interviews für manche Personen und Fragestellungen als ungeeignet erweist.

Das Mißtrauen, das in den Gesprächen mit den ErzieherInnen zu spüren war, könnte sich zudem noch auf Zuständigkeitsprobleme zurückführen lassen. Auskünfte über Themen im Zusammenhang mit den Institutionen dürfen – nach Einschätzung der Betroffenen – möglicherweise nur LeiterInnen geben. Dies könnte m.E. eine Erklärung für die Unsicherheit der beiden Erzieherinnen sein, die sich weigerten, in Abwesenheit ihrer Vorgesetzten über ihre persönlichen Erfahrungen zu sprechen. Da über das Weiterbestehen, die Struktur, Finanzierung und Aufsicht der einzelnen Einrichtungen ja immer noch weitgehend Unklarheit herrschte und herrscht, ist davon auszugehen, daß auch dies die Handlungsweisen des Personals beeinflußt.

Darüber hinaus besteht möglicherweise auch Mißtrauen, wie mit den erhobenen Daten umgegangen wird, ob diese adäquat weitergegeben werden oder ob möglicherweise persönliche Nachteile und Mißverständnisse zu befürchten sind. Dieses Mißtrauen umschließt damit auch die Person der Interviewerin, deren Arbeitsweise man nicht kennt bzw. deren professionelles Handeln im Sinne von Anonymisierung der erhobenen Daten und der Personen in Frage gestellt wird.

- Eine weitere plausible Erklärung könnte damit verbunden sein, daß eine Verunsicherung gegenüber anderen kulturellen Verhaltensweisen vorherrscht. Die Bürger der ehemaligen DDR verfügten über implizite Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen, die ihnen erlaubten, in Kommunikationen die Äußerungen, aber auch die „Zwischentöne“ wahrzunehmen und damit angemessen umzugehen. Dieses kulturelle Wissen erlaubt es allen Beteiligten, in ihrem Kulturkreis gesellschaftlich angemessen zu handeln. H. M. NICKEL beschreibt dies bezüglich des Auseinanderklaffens von Lehrinhalten in der Schule und Erfahrungen im Alltag folgendermaßen: „In der Schule ist dieser Konflikt nicht thematisiert worden, er wurde nach draußen verlagert ins Halb- und Inoffizielle: ... in das Augenzwinkern, mit dem sich Lehrer manchmal jenseits des Lehrplans verständlich machten; in einer nuancenreichen Symbolik, die Schülern als Untertext zum Code der offiziellen Rhetorik zuweilen mitgeliefert wurde“ (NICKEL 1991, S. 604). Diese habituellen Umfangsformen und „Symbole“, die wohl in allen Lebensbereichen der DDR vorzufinden waren, sind nun – besonders im Umgang mit den Westbürgern – brüchig geworden. Dies gilt umgekehrt auch dahingehend, daß einerseits auch meine westdeutschen Umgangsformen nicht adäquat für ein Gespräch mit ostdeutschen Bürgern sind, ich aber andererseits auch nicht über deren Umgangsformen und Symbole verfüge. Obwohl beide deutschen Staaten über eine gemeinsame Sprache und eine gemeinsame, allerdings weit zurückliegende Geschichte verfügen, sind die trennenden Verhaltensmuster im alltäglichen Umgang schwerwiegender als die vermeintlichen Gemeinsamkeiten. Diese Verunsicherung den eigenen Wahrneh-

mungsmustern gegenüber kam in der Interviewsituation dergestalt zum Tragen, daß das diffuse Gefühl entstand, die GesprächspartnerInnen nicht angemessen verstehen zu können, obwohl die einzelnen Begriffe verständlich erschienen. Die bei Interviews im eigenen Kulturkreis problemlose Unterstellung, den anderen in seinen Umgangsformen und Begrifflichkeiten verstehen zu können, kann deshalb m.E. nicht so einfach auf die Situation mit Bürgern der neuen Bundesländer übertragen werden.

- Eine weiterer Grund, daß Interviews in vielfältiger Form verweigert wurden, ließe sich in der rückblickenden Fragestellung vermuten. Meine Themenorientierung bezog auch die Erfahrungen in der ehemaligen DDR ein. Zwar lag mein Fokus weniger auf persönlichen Erfahrungen, sondern eher auf der pädagogischen Praxis in der außerfamiliären Kindererziehung. Doch ist nicht von der Hand zu weisen, daß auch diese scheinbar neutraleren Themen mit persönlichen Erfahrungen durchzogen und verwoben sind. Dabei könnte einerseits Scheu davor herrschen, sich mit der Vergangenheit in einer halböffentlichen Situation, wie sie das Interview darstellt, auseinandersetzen zu müssen und seine eigene Rolle darin zu reflektieren. Damit verbunden könnte das Gefühl sein, sich bei Erzählungen über die DDR dem West-Deutschen gegenüber rechtfertigen zu müssen. Da der Umbruch in eine andere Staats- und Gesellschaftsform noch nicht sehr lange zurückliegt und das „neue“ Leben auch noch nicht als krisenlos erlebt wird, ist es verständlich, daß ein Teil der Ost-Deutschen die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit vermeiden möchte.

Andererseits dürfte eine große Verunsicherung darüber bestehen, inwieweit für Außenstehende überhaupt nachvollziehbar ist, was es hieß, in einem diktatorischen Staat wie der DDR zu leben. Damalige Sichtweisen und Umgangsformen müssen aus einer heutigen, kulturell völlig anderen Situation und vor allem ohne den damaligen Handlungsdruck aufgezeigt und nachvollziehbar gemacht werden. Wie kann aber dieser soziale Druck und dieses implizite Wissen nun expliziert und einem dieser Kultur nicht Angehörigen einsichtig gemacht werden, ohne daß der einzelne gezwungen ist, sich für sein Tun zu rechtfertigen? Daß dies aber nicht ohne Irritationen, möglicherweise ungewollte Verletzungen und zeitweise Verweigerungen möglich ist, könnte nachvollziehbar machen, warum gerade Forschungseinstiege in den neuen Bundesländern mit Schwierigkeiten verbunden sein können.

IV.

Aus meiner Perspektive kann es nicht darum gehen, sich aus dem Forschungsprozeß zurückzuziehen – trotz der immensen Schwierigkeiten, die zu bewältigen sind.

Möglicherweise geht es mehr um die Frage, wie Forschungsvorhaben durchgeführt werden sollen (1) und welche Erwartungen an die Ergebnisse gestellt werden (2).

(1) Es kann wohl nicht davon ausgegangen werden, daß alle Forschungsvorhaben gelingen. Verweigerungen der vermeintlichen Ansprechpartner auf unterschiedlichen Ebenen müssen akzeptiert werden. Es muß wohl auch häufiger damit gerechnet werden, daß es einer längeren Anlaufphase des Forschungsprozesses bedarf, in der der Umgang miteinander erst ausgehandelt und Vertrauen gebildet werden muß. Dies gelingt vermutlich nur mit erheblichem persönlichen Aufwand, mit erhöhter Sensibilität und Rücksichtnahme für die vielschichtige Situation der Bürger in den neuen Bundesländern und angemessenen Forschungsmethoden, die diese Empfindsamkeiten berücksichtigen. Hilfreich könnte aller-

dings sein, auch die mißlungenen Forschungsprozesse im Sinne von W. KRONER und St. WOLFF zum Gegenstand des Forschungsinteresses zu machen in dem Sinne, daß auch ein Scheitern Aussagen und Erfahrungen – allerdings in anderer Form als gelungene Prozesse – über das Forschungsfeld erlaubt.

Als weitere Konsequenz könnte eine verstärkte Orientierung und ein Anschluß an Umfangsformen und Methoden der Ethnologie fruchtbar sein. Geht man davon aus, daß beide deutschen Staaten eine 40jährige getrennte Geschichte und eigenständige wirtschaftliche, kulturelle und soziale Entwicklungen durchgemacht haben, so liegt der Gedanke nahe, die Unterschiede als Manifestationen zweier sich gegenseitig *fremder Kulturen* zu verstehen und dementsprechend methodologisch zu reflektieren. Wesentlich scheint mir auch dabei, sich nicht von den scheinbaren sprachlichen Gemeinsamkeiten verführen zu lassen. Deutlicher als bisher muß – was für andere westliche Industrienationen schon länger gilt – davon ausgegangen werden, daß *innerhalb* der Bundesrepublik große kulturelle Unterschiede bestehen und daß die Angehörigen der alten und neuen Bundesländer sich gegenseitig *lebensweltlich fremd* sind. Der Vorteil einer solchen Orientierung wäre m.E., daß nicht vorschnell von Angleichung und Einebnung kultureller Unterschiede ausgegangen und der Eigenständigkeit anderer Erfahrungsweisen – der in der ehemaligen DDR vorherrschenden – Rechnung getragen würde.

(2) Aus einer solchen Perspektive sind die erwartbaren Ergebnisse in besonderer Weise *vorläufiger* Natur, die mit größter *Vorsicht* betrachtet werden müssen. Die Situation der neuen Bundesländer gestaltet sich so unterschiedlich und vielschichtig, daß es erst einmal darum gehen muß, auch Daten zu akzeptieren, die sehr subjektiv und unsystematisch erscheinen. Subjektive Eindrücke und Versuche, Bürger und Situationen in den neuen Bundesländern zu verstehen, bieten möglicherweise mehr Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschung als scheinbar systematische und verallgemeinerbare Forschungsergebnisse, die den Bezugspunkt verkürzen und eine angemessene Annäherung an die spezifische Situation der neuen Bundesländer nicht leisten können.

Literatur

- DEUPMANN, U.: Ein Brief von einem falschen Staatsanwalt. In: Süddeutsche Zeitung v. 14.2.1992, S. 3.
- DJI (Deutsches Jugendinstitut): Entwicklungsbedingungen und -perspektiven der Jugendhilfe in der früheren DDR nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten. München 1990.
- GAUCK, J.: Die Stasi-Akten. Reinbek bei Hamburg 1991.
- KRONER, W./WOLFF, St.: Der praktische Umgang mit Wissenschaft – Reflexion zu einem mißglückten Einstieg in das Forschungsfeld. In: LÜDTKE, H./AGRICOLA, S./KARST, U. (Hrsg.): Methoden der Freizeitforschung. Opladen 1986, S. 127–154.
- LIEGLE, L.: Familienpolitik im vereinten Deutschland. Am Beispiel der familienergänzenden Kinderbetreuung. In: neue praxis 20 (1990), S. 385–393.
- LÜDERS, Y. G.: Hort: Auf der Suche nach einer Zukunft. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 581–602.
- MINISTERRAT DER DEUTSCHEN DEMOKRATISCHEN REPUBLIK, Ministerium für Volksbildung: Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten. Ost-Berlin 1985.
- NICKEL, H. M.: Sozialisation im Widerstand? Alltagserfahrungen von DDR-Jugendlichen in Schule und Familie. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 603–617.
- SCHMIDT, G.: Die Horterziehung in der Schule der DDR – Ausgangspunkt einer Unterstufenreform? In: Pädagogik und Schule in Ost und West 38 (1990), S. 15–23.

Anschrift der Autorin

Dipl.-Soz.-Päd. (FH) Yvonne G. Lüders M.A., Wildenwarter Str. 2, W-8000 München 82.

Von der Schwierigkeit, Demokratie und Selbstorganisation einzuüben

Erfahrungen im Aufbauprozess des Landesjugendrings Thüringen

Ein vielen vieles versprechender Start

Schon bald nach der Öffnung der Mauer hatte der Hessische Jugendring (HJR) von der hessischen Landesregierung ein Sofortprogramm zum Aufbau einer demokratischen und pluralen Jugendarbeit in Thüringen gefordert. In mehreren Begegnungen zwischen hessischen und Thüringer Jugendvertretern, anfangs aus der FDJ und vor allem von den neugegründeten Runden Tischen der Jugend in den DDR-Bezirken Erfurt, Gera, Suhl, wurde die Absicht eines intensiven Austauschs und von Unterstützungsaktivitäten bekräftigt. In der „Dörnberg-Erklärung“ forderte die Vollversammlung des HJR im Mai 1990 eine ganze Reihe von materiellen und ideellen Hilfen für Thüringer Jugendliche auf staatlicher und besonders auf verbandlicher Ebene. Begegnungen und Qualifizierungen sollten gefördert, Häuser gesichert, Jugendvertretungen in Thüringen rechtlich institutionalisiert und ein Informationsbüro des HJR mit einem zu gründenden Landesjugendring in Thüringen eingerichtet werden.

Im Sommer 1990 konnten ein Mitarbeiter für die Aufbauhilfe von Stadt- und Kreisjugendringen, im Herbst ich selbst für Hilfe und Beratung des Landesjugendrings Thüringen (LJRT) und landesweiter Jugendverbände, im Winter ein Kollege für die Unterstützung der Thüringer Sportjugend, jeweils auf ABM-Basis, beim HJR eingestellt werden.

Meine Ausgangsmotivation war geprägt von einer Mischung aus hoffnungsvollem Elan, in Anknüpfung an meine bisherigen Kontakte zur Bürgerbewegung kritische und basisdemokratische Kräfte und Ansätze unterstützen zu können, zugleich erster Ernüchterung angesichts der Marginalisierung der Oppositionsgruppen und der um sich greifenden resignativen und larmoyanten Stimmung, der defensiven und weitgehend hilflosen Besitzstandsappelle gegenüber dem Abbau vieler Sozialleistungen gerade auch im Jugendhilfebereich. Gedämpfte Neugier, zurückhaltende Offenheit, die Bereitschaft zu sehen und zu hören, zu fragen und meinerseits Angebote, Empfehlungen, Hinweise zu unterbreiten, leiteten meine ersten Kontaktgespräche an. Dabei wurde deutlich, daß ich es mit einer Reihe verschiedener Jugendlicher und Jugendvertreter aus dem gesellschaftlichen Gesamtspektrum, soweit es sich um die aktiveren Gruppen handelte, zu tun hatte. Vertreter der Runden Tische der Jugend, eingeschlossen ehemalige FDJ-Funktionäre und ML-Lehrer, Mitarbeiter der ehemaligen staatlichen Verwaltung, nicht in erster Linie oppositionsbewegte und jugendkulturell innovative Jugendliche und junge Erwachsene waren meine Gesprächspartner.

Eine zentrale Ausgangsbedingung stellte für viele offenbar der Verlust sozialer Sicherheiten und Bedingungen, das Fehlen von Gesellungsräumen, materiell abgesicherten Freizeitmöglichkeiten und solidarischen Gemeinschaftsformen als Ausgleich zu Kommerzialisierungsdruck und Individualisierungsschub dar. Der Fall der Mauer und das Ende der

Unfreiheit war auch ein Fall sozialer „Errungenschaften“ des DDR-Staates, eine der wenigen scheinbar positiv vorzeigbaren Leistungen im Vergleich mit dem westdeutschen System. Versagt hatte doch anscheinend primär nur das Wirtschaftssystem, der Zusammenhang mit dem subventionierten, geschweige denn mit dem ideologisch funktionalisierten Sozialsystem schien nebensächlich. Nun wollte der BRD-Staat neben der erwünschten Einführung der Marktwirtschaft auch gleichzeitig die sozialen Leistungen demontieren? Kann da die angekündigte Hilfe von westlichen Sozialinstitutionen, freien und öffentlichen Trägern der Jugendhilfe überhaupt als Hilfe oder nur als billiger Ersatz und politischer Hohn erlebt werden? Sollte man jetzt noch gezwungen sein, um materielle Zuwendungen betteln und kämpfen zu müssen, sogar noch für etwas dankbar zu sein, was man an materieller Ausstattung früher zumindest in den staatlichen Jugendorganisationen zur Genüge hatte? Wenn der neue Staat nicht nur freiheitlicher, sondern auch nicht weniger sozial sein wollte („Keinem wird es schlechter gehen, vielen besser“, so BUNDESKANZLER KOHL), dann sollten die Westberater im sozialen Feld das gefälligst auch einlösen und schnelle Handlungshilfen geben. Anderenfalls würde sich eben beweisen, daß das westliche Modell zumindest im Sozialbereich ein schlechteres Bild abgäbe und man hier besser von der DDR gelernt hätte. Von daher erschien auch die ideelle Hilfe, z.B. die pädagogische und politische Beratung, in dem zweifelhaften Licht bloßen Versorgungersatzes.

Solche und ähnliche Definitionen der eigenen problematischen, aber im Bewußtsein nicht vollständig eigenverschuldeten Ausgangssituation waren von einigen Gesprächspartnern zu hören. Daraus resultierten verschiedene Folgerungen und Erwartungen bei den Jugendvertretern. Es handelte sich weniger um eine platte, allenfalls eine zunehmend defensive und reaktive DDR-Nostalgie z.B. bei Ex-Funktionären, eher um eine verbreitete Anspruchshaltung dem neuen wie dem alten Staat gegenüber, anfangs changierend zwischen Hoffnung auf oder Enttäuschung über Hilfe von oben, ohne sich vom neuen Staat wirklich abkehren zu können. Viele begrüßten die neuen Möglichkeiten einer nicht staatlich gegängelten Jugendarbeit, verbanden dies aber mit der Erwartung, ausreichende Mittel weitgehend frei verfügbar ohne enge Vergabekriterien, staatliche Kontrollen und bürokratische Antragsverfahren zu haben. Auch die oppositionsbewegteren Jugendvertreter wollten nichts mehr vom DDR-Staat und seiner Jugendarbeit wissen, waren aber ebenfalls auf Außenhilfe von großen und kleineren Trägern, z.B. den Kirchen, angewiesen. Diese Vertreter von Verbänden, Initiativen und autonomen Projekten waren nicht weniger skeptisch uns gegenüber eingestellt als die identitätsmäßig stärker auf die DDR bezogenen Kontaktpartner, befürchteten sie doch wieder neue, wenn auch gemäßigte Auflagen und Eingriffe in ihre schmerzlich erkämpfte oder gerade erst erworbene Eigenständigkeit. Viele von ihnen wollten deshalb Hilfe möglichst nur finanziell, zur Realisierung ihrer eigenen Vorstellungen.

Derartige Ausgangserwartungen auf Thüringer Seite standen mit meiner Einstiegsperspektive zum Teil in Einklang, zum Teil in Widerspruch. Als Vertreter des HJR war ich zwar Vertreter einer freien, wenn auch staatsnahen Institution, wollte aber deswegen nicht mit dem westdeutschen Gesellschaftssystem und staatlicher Politik identifiziert werden. Ich wollte mich keinen unerfüllbaren Übererwartungen verpflichten oder mir Autorität anmaßen, mich aber auch nicht auf die Funktion des Geldboten, Möbelfahrers und Kofferträgers reduzieren lassen. Ich wollte mich einerseits bescheiden am Basisaufbau von Jugendstrukturen beteiligen, mich zum anderen dabei wirklich einmischen dürfen: soziales Lernen initiieren und demokratische Partizipation fördern und durch meine Mithilfe zeigen, daß und wie sozialstaatliche Leistungen und materielle Hilfen politisch von unten erstrit-

ten werden müssen. Es war mir wichtig, auch kritische Einschätzungen bundesrepublikanischer Politik und Verwaltungsstrukturen zu vertreten und zugleich eine produktive und demokratische Auseinandersetzung als möglich und – ausgehend von Erfahrungen in der Friedensbewegung und als Kommunalpolitiker – einfallsreich und erfolgversprechend auszuweisen.

Der vom HJR als Anstellungsträger gesetzte Auftrag schloß dies implizit ein, konzentrierte sich aber auf die Etablierung der formalen Grundstrukturen von Jugendring und Jugendverbänden in einer sich erst konturenhaft herausbildenden jugendpolitischen Landschaft. In der Dörnberg-Erklärung des HJR waren zwar schon bestimmte konkrete Vorhaben benannt, andererseits sollte ich natürlich offen für die kommenden Bedarfsanmeldungen der Thüringer Partner sein. So stellte sich unter anderem die Frage, wieweit es mir möglich sein würde, zügig notwendiges jugendpolitisches Wissen zu vermitteln, materielle Hilfe zu leisten und für notwendig gehaltene Projekte und Maßnahmen durchzuführen, ohne das Neue nur zu übertragen und ohne die alternativenlose Aufnahme unserer Vorstellungen bei den Thüringer Vertretern abzuwarten und abzufragen.

Um einen entsprechenden Modus zwischen Planungsvorschlägen, Ratschlägen und der Offenheit gegenüber eigenen Selbstverständigungs- und Verselbständigungsprozessen auszuhandeln, fanden Gespräche mit den dem HJR bekannten Interessenten an einem Landesjugendring statt. Sie begannen mit Hoffnung und gegenseitiger Offenheit mit einer aktiven Gruppe von Vertretern der Runden Tische der Jugend Gera und Erfurt und besonders des Bezirksjugendrings Suhl. Bei der Vorbereitung der Gründungsversammlung eines Landesjugendrings seit September 1990 wurden mir, meinem Kollegen und Anleiter aus der HJR-Geschäftsstelle und dem für die Stadt- und Kreisjugendringe zuständigen Kollegen viele Fragen hinsichtlich der Rahmenbedingungen, der Sicherung und Förderung von Jugendringen, Vereinen, Verbänden und Jugendeinrichtungen gestellt. Unsere Antworten fielen angesichts der ungeklärten jugendpolitischen Strukturen in Thüringen eher allgemein aus. Wir empfahlen eine aktive Mitgestaltung bei der Etablierung dieser Strukturen, regten Kontakte zu Landesbehörden und Landtagsfraktionen an und gaben Grundinformationen zu rechtlichen und organisatorischen Möglichkeiten. Immer wieder bezogen sich die Diskussionen auf einige zentrale Orientierungsgrößen: *Recht*: Was dürfen wir? Wie können wir das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) und anderes möglichst günstig für uns interpretieren?, *Staat*: Was sollen und dürfen wir? Womit ist insbesondere vom Sozialministerium her zu rechnen und was ist in folgedessen zu tun? *Geld*: Was können wir woher möglichst schnell bekommen? Was brauchen wir und können wir bezahlen?

Geld war verständlicherweise immer gefragt und schweißte die Verbände in Thüringen und den LJRT mit dem HJR zusammen. 1990 konnte ich für etwa 40.000 DM, die den hessischen Jugendverbänden vor allem für Modellprojekte zur Verfügung standen, eine fast komplette Büroeinrichtung vom Spitzer bis zum PC für die LJRT-Geschäftsstelle in Erfurt einkaufen. Daneben stellte ich eine – bislang leider kaum genutzte – Leihbibliothek und ein umfangreiches Paket mit audiovisuellen Medien zusammen. Im Jahr darauf flossen über 100.000 DM Eigenmittel des HJR in die LJRT-Geschäftsführung, in Kooperationsmaßnahmen der Thüringen-Berater und in die materielle Grundausrüstung von Jugendverbänden. Letztere erhielten den Hauptanteil weiterer 350.000 DM aus der Thüringen-Hilfe des Landes Hessen für die Einrichtung von Landesgeschäftsstellen, incl. Material- und Medienausstattung, sofern hessische Verbände für Thüringer Partner entsprechende Anträge stellten. Eine Reihe weiterer Mittel organisierte der LJRT selbständig von verschiedenen Seiten und erwirkte schließlich im Sommer 1991 die ersten Fördergel-

der des Landes Thüringen in Höhe von 700.000 DM. 1992 wurde die Summe auf 1,2 Mio. aufgestockt, die Auszahlung verzögert sich aber wiederum in die 2. Jahreshälfte hinein, und eine Personalförderung fehlt ganz. Finanzielle Überbrückungsnotwendigkeiten für die Durchführung von Verbandsaktivitäten, Freizeiten, dazu verspätete Zahlungen von ABM-Geldern behindern die Arbeit. Sie erhöhen zwar die Kunst des Improvisierens, was man als gelernter DDR-Bürger recht gut kann, wirken vor allem aber demotivierend, nicht nur bei Vertretern staatsfixierter Versorgungserwartungen. Sie tragen zum Glaubwürdigkeitsverlust des neuen Staates bei, der offenbar mehr bürokratische Selbstbeschäftigung betreibt als ein freizügiges Herz für Kinder und Jugendliche zu haben, der für manche sogar noch als bürokratischer als der frühere DDR-Staat gilt. Immerhin konnte der LJRT eigene Räume im Kultusministerium, wenn auch erst im Frühjahr 1991, mietfrei beziehen. Ein Jahr später zog er in das Gebäude des Sozialministeriums um und vergrößerte die Geschäftsstelle von 2 Räumen auf 4.

Ein Jugendring – unterschiedliche Jugendverbände. Strukturen und Beziehungen im LJRT

Die Thüringer Jugendvertretungen wirkten trotz einiger Interessenkonflikte insgesamt kompromißbereit und solidarisch in vielen organisationsstrategischen und finanzpolitischen Fragen zusammen. Überhaupt existiert eine ungewöhnliche breite Palette von mittlerweile über 30, freilich überwiegend noch sehr kleinen Jugendverbänden – oder, wie es der LJRT offener in Hinblick auf die Zukunft der Verbandsarbeit und ihre Rekrutierungsprobleme nennt, „Jugendvertretungen“. Dies sind konfessionelle, gewerkschaftliche, fachlich orientierte Verbände (z.B. Jugendrotkreuz, Jugendfeuerwehr, Sport) mit großen, übernommenen Mitgliederkarteien, Pfadfinder, Landjugend, naturbezogene Verbände, aber auch, als außerordentliche Mitglieder (ohne Stimmrecht), parteipolitische oder stärker von Erwachsenen geprägte Jugendvertretungen sowie die Junge Presse Thüringen. Die FDJ (jetzt: fdj) ist allerdings bislang nicht als Mitglied aufgenommen worden, was besonders von der starken evangelischen Jugend verhindert wurde. Die Berührungängste gegenüber einer gewendeten fdj nehmen, nachdem deren Finanzierungsgrundlagen nachvollziehbarer geworden sind, bei vielen Beteiligten wieder ab. An kleineren, originär in den neuen Bundesländern entstandenen Gruppierungen finden sich auf Landesebene nur wenige, z.B. die Kindervereinigung, die Homosexuellen-Initiative Thüringen, der Jugendbund Deutscher Regenbogen, der sich inzwischen mit der westdeutschen „Deutschen Jugend in Europa“ (DJO/DJE) verbunden hat. Die anderen, mit Partnern aus den westlichen Bundesländern liierten Verbände erhalten nicht unbedingt eine größere Unterstützung, müssen ebenfalls oft ganz klein anfangen und wollen organisatorisch und inhaltlich möglichst eigenständig bleiben. Auch die originär östlichen Verbände besitzen inzwischen alle ihre Kontakte und Vernetzungen, u.a. in Form punktueller Zusammenarbeit mit und Ressourcennutzung bei anderen großen Verbänden.

Manche Jugendverbände haben als Kern gewachsene Freundescliquen mit eigenen Freizeitinteressen und Gruppenaktivitäten, denen kleine Nachbargruppen und Einzelaktivisten angegliedert sind. Ähnlich bildet ein Teil der aktiven Personen des LJRT im Vorstand, Hauptausschuß oder in der Geschäftsstelle ein durch alte Bekanntschaften und Loyalitätsbeziehungen aus der Zeit vor und/oder in der Wende entstandenes Netz dichter Binnenkommunikation und aufeinander bezogener, gemeinsam bewältigter Lern- und Leidenserfahrungen. Das fördert Züge einer Gruppenkultur, welche an der LJRT-Spitze je-

doch durch Einzelkämpferhaltungen oder Funktionärsrollen neutralisiert und für allgemeine LJRT-Zwecke kanalisiert wird. Auf der Basis der informellen Kommunikationsstruktur wurde mit Gründung des LJR rasch und geschickt eine formale Struktur etabliert. Ihre Hauptsäulen sind ein ehrenamtlicher Vorstand, eine Geschäftsstelle mit vier Hauptamtlichen auf ABM-Basis, der Hauptausschuß als wesentliches, da am häufigsten und intensivsten diskutierendes und entscheidendes Organ mit der gesamten Breite haupt- und ehrenamtlicher Vertreter aus allen Jugendvertretungen, aufgaben- und themenbezogene Unterausschüsse, eine zweimal jährlich einberufene Vollversammlung mit einer unterschiedlichen Delegiertenzahl je nach Stärke der Verbände, bei der grundlegende Entscheidungen getroffen werden.

Die Mitgliedschaft im Jugendring ist abhängig von einem Bekenntnis zu Demokratie und Pluralismus, von jugendpolitischer Vertretungsfunktion und demokratischer Binnenstruktur des Verbandes (auszuweisen durch die Satzung), Arbeit für und durch Jugendliche und die Mindestverbreitung auf Landesebene. Gerade letzteres macht den im Aufbau befindlichen Jugendverbänden große Sorgen, ist doch bei geringer Verbreitung nur eine außerordentliche Mitgliedschaft ohne Stimmrecht möglich. Vor allem ist dann vom Land keine reguläre und dauerhafte finanzielle Förderung vorgesehen. Dies konnte bisher durch ein Moratorium des Landes, Sonderregelungen des LJRT und solidarisches Zusammengehen verschiedener Verbände (auch Bildung von Arbeitsgemeinschaften, Sammelvertretungen) aufgefangen werden. Doch steht die Überprüfung der Verbreitung der Jugendverbände durch das Landesjugendamt an, und es muß sich zeigen, ob dem der Landesjugendring etwas entgegensetzen kann und will.

Die Vertreter und Initiatoren der Jugendverbände trafen sich im Rahmen des LJRT zu den verschiedenen Gremiensitzungen sehr häufig, ein Kern von Aktivisten mindestens einmal bis mehrmals wöchentlich. Fast alles erschien anfangs als wichtig, sollte transparent und für alle durch gründliche Protokollierung kontrollierbar bleiben. Vieles sollte untereinander genau geregelt, mögliche Konflikte vorbedacht und durch Satzung und Geschäftsordnung reguliert werden. Man diskutierte und schrieb, telefonierte, verhandelte und stimmte sich ab. Wohl dem, der in Erfurt wohnte, eine ABM-Stelle in seinem Verband hatte und ein Telefon besaß. Mit der Herausbildung festerer Positionen und legitimer Befugnisse, spezialisierter Wissensbestände und eingespielter Kontakte zwischen bestimmten Personen entwickelte sich der Code stärker zu knappen Ansagen, Andeutungen, Anmerkungen von seiten führender LJRT-Vertreter. Typische Sprachgesten und Argumentationsfiguren waren u.a.: „Es ist hier noch einmal zu bedenken, daß ... auch in Hinblick auf die Anforderungen/Maßnahmen vom Ministerium her ... Dies ist auch schon woanders so andiskutiert worden ..., das muß aber erst noch in den Gremien abgeprüft werden ... Wir nehmen den Vorschlag zur Kenntnis und werden weiter darüber beraten ... Das ist laut Geschäftsordnung/Sitzungsplan heute nicht zu behandeln ... Die Jugendverbände sind in Umsetzung der Beschlüsse darauf zu orientieren, daß sie ... Man sollte ...“

Dem selbstgesetzten Zwang unterworfen, eine politisch wahrnehmbare „Positionierung“ des LJRT zu entwickeln, verfaßte man unermüdlich jugendpolitische Grundsatzserklärungen, vorläufige Förderungsgrundsätze, Memoranden usw. in einer z.T. politisch geschuldeten Diktion von Satzungen, „Anforderungen“, Anmahnungen von Notwendigkeiten in einer versachlichten, stark formalisierten, oft verwaltungsbezogenen Sprache. Einige LJRT-Vertreter wußten anscheinend sehr gut eine bislang übliche und offenbar noch wirksame Form der Ansprache staatlicher Vertreter in Thüringen zu wählen. Was war taktisches Sprachspiel, was Rollenidentifikation und Gewohnheit? In den Binnenbeziehungen des

LJRT schafften diese Formen zum einen Distanzen und teilweise Intransparenz, zum anderen auch den Eindruck von eigener institutioneller Bedeutung und individueller Sicherheit über die Zugehörigkeit als Mitglied.

Beratung für Thüringen – von Hessen her?

Die Gespräche, an denen die Hessen beteiligt waren, bezogen sich besonders in den ersten Monaten auf die rechtlichen und finanziellen Fördermöglichkeiten und Spielräume der Jugendverbandsarbeit, z.B. staatliche Regelförderung und Modellprojektförderung, Jugendsammelwoche und Sportwettenbeteiligung, ebenso auf Fragen der Ehren- und Hauptamtlichkeit (diskutiert als Anstellungsverhältnis, nicht als Rollenproblematik), auf die Außenvertretung eines Jugendrings in verschiedenen Institutionen (z.B. Rundfunkbeiräten), natürlich auf die politische Lobbyarbeit, das Verhältnis von Stadt-/Kreisjugendringen zu einem Landesjugendring, das Verhältnis von parteipolitischen zu verbandlichen Jugendorganisationen, auf die Arbeit mit Kindern, auf Jugendarbeit, geeignete organisatorische Verfahrensmöglichkeiten und Aufnahmekriterien, Altersbegrenzung und Delegiertenschlüssel usw. Eine Schwierigkeit für die Thüringer als Empfänger von Informationen und Ausführungen resultierte schon aus ihrer mangelnden Erfahrung und der fehlenden Möglichkeit zur Beurteilung unserer Aussagen sowie aus der ihrem raschen Unabhängigkeitswillen widersprechenden Informationsabhängigkeit. „Eure Beratung aus dem Westen ist sowieso immer eine suggestive Beratung“. „Wieso?“ – „Weil wir vieles ja gar nicht richtig beurteilen können.“ Ihre Unsicherheit nährte offenbar den latenten Verdacht, daß wir sie ausnutzen, unterschwellig eigene, ihnen womöglich entgegenstehende Interessen verfolgen könnten.

Die u.a. wegen der besseren Anschaulichkeit und in Abgrenzung zu bloß allgemeinen „Laber-Seminaren bei euch im Westen“ notwendige Konkretion in unserer Darstellung bezog sich in erster Linie auf die hessischen Verhältnisse und unsere HJR-Erfahrungen. Das löste angesichts des relativ fortschrittlichen hessischen Modells und eines starken HJR ebenso Wünsche nach Übernahme wie Skepsis bezüglich der Durchsetzbarkeit im konservativ regierten Thüringen aus. Galt der HJR nicht sogar als „links“? Diese taktisch-politischen Zusatzbefürchtungen ließen wieder nach, nachdem zuerst in Hessen, dann in Rheinland-Pfalz (als zweitem Orientierungspol für die Thüringer Landesregierung neben Bayern als drittem) die konservativen Regierungen abgelöst worden waren und die Thüringer Landesregierung sich mit sozialdemokratischen und Grünen Partnern arrangieren mußte.

Unberührt davon blieb eine generelle Skepsis gegenüber allem, was aus den westlichen Bundesländern oder von der Bundesregierung an politischen Vorgaben und Zumutungen kam. Dies war verständlich vor dem Hintergrund nicht immer eingehaltener Versprechungen, divergierender, günstigenfalls gegeneinander abwägbarer Empfehlungen von hessischen, rheinland-pfälzischen und bayerischen Beratern im Sozialministerium und anderen staatlichen Institutionen, von „zu viel“ oder „zu wenig“ Entlassungen ehemaliger Verwaltungsmitarbeiter in der DDR. Was hiervon im Winter 1990/91 den Vertretern des Landesjugendrings Thüringen zu Ohren kam, belastete auch das Verhältnis zum HJR.

Wir vertraten nämlich neben der Betonung möglichst freiheitlicher und selbstbestimmter Handlungsmöglichkeiten und einer kritischen Einflußnahme durch den LJRT gleichzeitig die Einschätzung, daß angesichts der in der Thüringer Landesregierung sichtbaren Entwicklung – von einer Nichtwahrnehmung oder Abwertung der Jugendverbände zu einer schrittweisen Öffnung – nun möglicherweise mit der sehr raschen Einführung von Vor-

schriften, Anerkennungs- und Förderungsrichtlinien, angelehnt an hessische Regelungen, zu rechnen sei. Die von uns ermutigte und geforderte Suche nach einem eigenen Selbstverständnis im LJRT wurde aber überlagert durch die z.T. gegenläufigen politischen Entwicklungen und Anforderungen von außen. HJR- und LJRT-Vertreter waren sich daher einig, möglichst eilig und eigeninitiativ jugendpolitische Empfehlungen und Forderungen dem Sozialministerium zu unterbreiten. Das schloß mit ein, sich dabei, und sei es kritisch, an den wahrscheinlich kommenden Rahmenbedingungen zu orientieren.

Über das jugendpolitische Feld hinaus versuchte der LJRT, sich in die Diskussionen um bildungspolitische Fragen, z.B. ein Erwachsenenbildungs-, Kindertagesstätten-, Schul- und ein wenig aussichtsreiches Bildungsurlaubsgesetz, einzumischen. Die eigenen Kontakte des HJR zu den Ministerien in Hessen und Thüringen wurden demgegenüber von seiten der LJRT-Vertreter nicht immer ohne Vorbehalte und Zweifel betrachtet. Thüringen war ihr Territorium und die Ministeriumskontakte waren ein Hauptgebiet für den Geschäftsführer des LJRT. Wir Hessen sollten und wollten dort nur mit der gebotenen Zurückhaltung und Rücksprache agieren.

Meine Loyalität war allerdings eine kritische, wenn der LJRT z.B. in der versuchten Vorwegnahme von Dienstleistungs- und Beratungsaufgaben des anfangs kaum funktionsfähigen Landesjugendamtes gegenüber kommunalen Jugendämtern und in der Verhandlung mit Staat, Fachorganisationen und Wohlfahrtsverbänden einen etwas zu großen Appetit zu erkennen gab und Energien von anderen, ureigenen Problemfeldern abzog. Man schien nach dem Motto zu verfahren: Eigentlich wollen wir nicht mehr so viel Staat; wenn aber doch wieder vieles von oben reguliert wird und vielleicht auch werden muß, sind wir selbst ein Stück Staat oder ein starker freier Träger mit Übernahme möglichst vieler Zuständigkeiten. Eine Definition des LJRT als Teil der Gesellschaft in Form einer kritischen Öffentlichkeit, sozialen Bewegung oder außerparlamentarischen Jugendlobby war dagegen eher unsere Perspektive.

Zusammenwachsen – auch eine Aufgabe zwischen LJR und Jugendverbänden

Die teilweise erzwungene, daneben aus persönlicher Existenzunsicherheit und Ehrgeiz gespeiste Profilierungssucht gegenüber staatlichen Institutionen und Vertretern der Fachöffentlichkeit führte zu einer starken Identifikation der Aktiven mit diesen politischen, häufig von bestätigendem Erfolg gekrönten Aufgaben der Außenvertretung des LJRT. Zugleich wuchs die Entfremdung vieler Hauptausschußmitglieder untereinander und gegenüber der Basis, wenn es z.B. darum ging, die neuen und erst einmal komplizierten jugendpolitischen Förderungsmöglichkeiten, die Regelungen des KJHG oder auch interne Strukturierungs- und Verfahrensvorschläge nachzuvollziehen und kritisch einschätzen zu können. Informationen wurden in den Hauptausschuß gegeben, dort aber nur bedingt verstanden und kritisch diskutiert, häufig in Unterausschüsse des Hauptausschusses (weiter-) gegeben, dort nur von wenigen Hauptausschußvertretern mitbearbeitet. Sie wurden aber nicht immer zuverlässig von den (überlasteten) Jugendvertretern in die je eigenen Geschäftsstellen oder Vorstände, selten in die Grundorganisation der eigenen Jugendverbände weitervermittelt und dort hinreichend behandelt. So gab es nur einen – im Verhältnis zu den vielen Entscheidungsvorlagen von oben – begrenzten Rücklauf an eigenständigen Anregungen und Mitgestaltungsimpulsen aus den Jugendverbänden in den Hauptausschuß oder sogar in die Vorstands- und Geschäftsführungsebene des LJRT hinein. Diese Kluft wurde bislang von beiden Seiten, Geschäftsführung mit Vorstand auf der einen und einer

Reihe von Hauptausschußvertretern auf der anderen Seite, bedauert, doch durch gegenseitige Vorhaltungen, Arbeits- und Schuldzuweisungen perpetuiert.

Mangelt es nach unseren westdeutschen, in einem langen Prozeß erworbenen, in größerer materieller Sättigung und institutioneller Absicherung leichter einhaltbaren Maßstäben zum einen in der LJRT-Geschäftsstelle stark an offenen Absprachen und Teamarbeit, zum anderen an Mut zu grundsätzlicher Kritik oder „dummem“ Nachfragen im Hauptausschuß, so muß bei dieser Bewertung freilich berücksichtigt werden, daß nach meinen Erfahrungen in Thüringen in der Alltagskommunikation, in öffentlichen Diskussionssituationen und z.T. auch interfraktionellen Umgangsformen in Parlamenten generell eine eher konfliktscheue und vorsichtige, verunsicherte und harmoniesuchende Haltung zu dominieren scheint. Zwar wird viel pauschale oder auch konkrete Kritik geäußert, es gibt auch viele allgemeine Klagen, besonders in Form einer Außenabgrenzung gegen westdeutsche politische und soziale Zumutungen oder auch gruppen- und personenbezogene Anschuldigungen (besonders gegen „Wessis“, „alte Seilschaften“, Stasi und „SED-Bonzen“). All dies geschieht aber oft nur im informellen Gespräch oder bis zum drohenden Beginn einer sich zuspitzenden Kontroverse, der dann des öfteren gegengesteuert wird mittels Signalen eines gemeinsamen Selbstverständnisses, z.B. einer kollektiven Schicksalsverbundenheit und Machtlosigkeit. So müsse man, kann man hören, derzeit mit begrenzten, nicht für alle gleich nützlichen, dafür raschen Schritten und deren Nutzen für die Allgemeinheit und den LJRT zufrieden sein.

Solches Beschwichtigen, gelerntes Wegtauchen und Konfliktscheue hält sich in der neuen Unübersichtlichkeit als defensives Muster sicher noch eine Weile, charakterisiert freilich nicht den LJRT insgesamt. Im Gegensatz zu den im gesellschaftlichen Umfeld verbreiteten Mustern der Problemverarbeitung, Anklagen, Selbstmitleid, gemeinschaftlichen Depression (mit zerfließenden Ich-Strukturen) und/oder stark individualisierten Überlebens- oder Karriereversuchen ist der LJRT durch eine stärker offensive und aktive, ehre strukturbezogene und strukturensetzende Überlebensstrategie gekennzeichnet. Alte DDR-Identitäts- oder Rollen Aspekte werden stolz bewahrt oder betont, z.B. eine vom Anspruch her gemeinschaftliche, in der Realität zumindest zwecksolidarische Haltung, selbstbewußte Grenzziehungen gegenüber zuviel Westeinfluß bzw. Vorbehalte gegen zu stark westbeeinflusste Verbände.

Konflikte wurden entsprechend durch ein starkes Bedürfnis nach Gemeinschaftlichkeit und zugleich nach Einhaltung fester, sicherheitsgebender Spielregeln gemildert und absorbiert, manche aber nur aufgeschoben und auf andere, informelle, unter der angestrebten Sachlichkeit weiterwirkende Beziehungs- und Auseinandersetzungsebenen verlagert. Aus Angst, die an den Runden Tischen erreichte und überall im gesellschaftlichen Umfeld zerfallende oder sich nur noch reduziert darstellende Solidarität weiter zu gefährden, führten die Berührungssängste und weltanschaulich-politischen Unterschiede selten zu grundlegenden Auseinandersetzungen.

So wurde zwar die fdj besonders durch Bestreben der konfliktgewohnten evangelischen Jugend erneut abgelehnt, doch erfolgte dies beispielsweise durch eine geheime Abstimmung auf einer Vollversammlung, ohne daß man Willens war, die Ablehnungsgründe von seiten verschiedener Verbände offen zu diskutieren. Sie seien ja sowieso „subjektiv“, d.h. emotional und politisch begründet, während nach formalen Kriterien eine Aufnahme möglich gewesen wäre. Heutzutage dürfe jeder subjektive Gründe geltend machen, und diese müßten „demnach“ auch nicht näher darlegbar und diskutierbar sein. Ein herbeizitierter Subjektivismus muß hier zur Konfliktvermeidung herhalten, in anderen Fällen dient

der übernommene Anspruch eines breiten „Pluralismus“ einem ähnlichen Zweck einer konfliktvermeidenden „Toleranz“ gegenüber und zwischen unterschiedlichen Verbänden im Jugendring.

Das Streben nach harmonischer Übereinstimmung oder punktueller politischer Übereinkunft bei gleichzeitigem Strukturbedarf fördert im Ergebnis eine bestimmte Verfahrenspraxis, nämlich über das langwierige Aushandeln gemeinsamer Positionen hinaus möglichst rasch durchschaubare Gemeinschaftsstrukturen und die Akzeptanz paternalistisch-fürsorglicher, solidaritätserheischender und wenigstens kurzfristig sicherheitsgewährender Strukturierungsangebote. Trotz Enttäuschung über die SED-Führung, trotz oder wegen neuerlicher, nicht so gravierender Enttäuschungen über die Bundesregierung oder Westdeutsche gibt es neben dem überwiegenden, aufrichtigen Wunsch nach mehr Demokratie auch im LJRT noch politische Apathie und autoritäre Gewohnheiten. Manchmal fand ich im LJRT-Rahmen ein ungewöhnlich offenes, gutwillig „naives“ Aufeinanderzugehen, kompromißbereiten Realitätssinn und einen (z.T. kritisch) auf vergangene oder aktuelle Erfahrungen bezogenen Zusammenhalt, besonders in der „Außenpolitik“. Manchmal überwog in den Binnenbeziehungen der Primat der Kontrolle.

Daß es sich dabei eher um eine Kontrolle von oben als von unten handelte, ist von den Jugendvertretern selbst mitverursacht worden. Obwohl sie für ihre Verhältnisse und im Vergleich mit hessischen Verbänden durchaus produktiv und soweit wie möglich qualifiziert in den LJRT-Gremien mitgearbeitet haben, waren sie bei aller anfänglichen Reserviertheit gegenüber einer materiell und personell großzügig ausgestatteten LJRT-Geschäftsstelle wegen der dann überschätzten „Supermöglichkeiten“ motiviert, viele Aufgaben und entscheidende Vorklärunen an die Geschäftsstelle zu delegieren und diese mit dem Vorstand in vielen Dingen relativ eigenständig agieren zu lassen. Das war z.T. kaum anders möglich, da die einer Geschäftsstelle obliegenden Routineaufgaben noch kaum entwickelt waren. Wenn Diskussionen im Hauptausschuß abgebrochen, in Ausschüsse verwiesen, trotz Unsicherheit abgestimmt oder selbstverständlich auch Befugnisse an den Vorstand oder an den Geschäftsführer übertragen wurden, dann geschah all dies trotz historisch fundierten Mißtrauens auch mit Zustimmung der Hauptausschußmitglieder („Wenn wir schon der Einrichtung einer großen Geschäftsstelle zugestimmt haben, dann sollen sie auch das meiste selbst machen“).

Der manchmal in thüringer jugendpolitischen Kreisen zu hörende Vorwurf eines aufgeblasenen, überflüssigen, ja erdrückenden LJRT-„Wasserkopfes“ ist daher nicht richtig. Denn vorerst treffen auch die Beschreibungen des Geschäftsführers und von Vorstandsmitgliedern noch zu, daß die Hauptausschußmitglieder bzw. Jugendverbände nur mangelhaft mitarbeiten, Sitzungsunterlagen unvollständig lesen oder mitbringen, sich in deren Terminologie und die zur Diskussion stehenden Sachverhalte oft nur langsam einarbeiten, gesetzte Abgabetermine oft nicht einhalten usw. und so das Zusammenwirken erschweren. Die aktive Spitze des LJRT klagt darüber, daß viele Jugendverbände sie nur als jugendpolitische Repräsentanten und den LJRT überwiegend als Geldverteilungsapparat ansehen und anerkennen.

Primat der Jugendpolitik vor der Jugendpädagogik

Die jugendpolitischen Diskussionen standen von allen Seiten stark unter einem pragmatischen, an Erfolg orientierten Interesse. Pädagogisches Interesse, ein Erfahrungsaustausch über die Lebensäußerungen und Bedürfnisse der Jugendlichen in den Verbänden und das

Nachdenken über den Tag hinaus wurden von der politisch-strategischen Suche nach öffentlicher Anerkennung und materieller Ausstattung in den Hintergrund gedrängt. Nach Meinung der LJRT-Spitze seien die inhaltlichen Positionen und Konzepte Sache der wertpluralistischen Jugendverbände selbst.

Damit waren aber gerade viele kleinere Jugendverbände mit ihren existentiellen Problemen infolge der starken Organisationsmüdigkeit, einer eher skeptischen und abwartenden Haltung oder einer individuellen Orientierungs- und Lebensstilsuche thüringer Jugendlicher auf sich allein gestellt. Ob die Verbände nun explizit konzeptionelle oder methodische Hilfestellung wollten oder erst einmal nicht, sie mußten mit ihren oft nur ehrenamtlichen oder auf perspektivenarmen ABM-Stellen sitzenden Kräften sowohl innerverbandliche Aufbauprobleme wie attraktive Freizeitangebote und Mitgliederwerbung vor Ort bewältigen als auch im LJRT mitarbeiten. Diese Mitarbeit beschränkte sich dann oft auf die eigene Interessenanmeldung, besonders für bessere materielle Rahmenbedingungen. Erstaunlich ist nur, daß dieses Kernproblem nicht zu einer offenen Diskussion und problembewußten Lösungssuche, z.B. in einer Reihe pädagogischer Qualifizierungsseminare oder in einem systematischen Austausch von Praxiserfahrungen, führte.

Jedenfalls hangelte man sich in vielen Jugendverbänden lieber über die Runden, solange noch Jugendliche zu Veranstaltungen kamen, und da, wo Jugendliche oder Jugendvertreter selbst zu verbandsintern angebotenen Seminaren kaum mehr erschienen, wurde dies eher als bedauerliches Interessendefizit hingenommen und weitere, z.B. vom HJR, singular auch vom LJRT angebotene Qualifizierungsseminare abgelehnt, anstatt sich selbstkritisch umzuhören und sich neue Angebotsformen zuzutrauen. Wie soll man sich als 35-jähriger Jugendfunktionär für jugendentsprechende Kommunikationsformen öffnen, ohne sich mit Jugendkulturen, Lebenswelten und Entwicklungsproblemen usw. theoretisch und praktisch auseinanderzusetzen? Man hätte über gut vorbereitete, evtl. von mehreren Verbänden getragene, immer auch Freizeitanteile und schrittweise Anregungen für die Selbstartikulation und -entwicklung der Teilnehmer enthaltende Seminare nachdenken sollen. Hilfreich wären vielleicht auch vielfältige Versuche der Teilnehmergeewinnung gewesen, sei es mittels einer breiteren Öffentlichkeitsarbeit oder bei einem kleinen Adressatenkreis mit einer persönlichen Ansprache und Motivierung.

Im Endeffekt ergab sich ein Teufelskreis dergestalt, daß besonders kleine und überwiegend ehrenamtlich arbeitende Verbände zwar einen größeren Bedarf an methodisch-didaktischen Anregungen, inhaltlicher pädagogischer Orientierung und an Organisationsberatung hatten, daß es ihnen jedoch zugleich beim derzeitigen Verfahrensstil und Zeitdruck nicht einmal gelang, eine hinreichend deutliche Problemdefinition und überzeugende Bedarfsanmeldung im LJRT-Rahmen vorzubringen.

Eine von mir vorentworfene, dem LJRT angebotene Reihe von „Kooperations-Seminaren“ zu Fragen, Ansätzen und Methoden der Jugend(-verbands-)arbeit wurde, unter anderem auch wegen der bisherigen Erfahrungen mit zu stark westlich vorstrukturierten und nicht immer als „ertragreich“ erlebten Seminaren, pauschal zurückgewiesen. Die Jugendvertreter in den Verbänden hätten Wichtigeres zu tun, Geschäftsstelle und Vorstand ebenfalls. Ein Medienseminar zur Öffentlichkeitsarbeit bot der LJRT wegen seines praktischen Nutzens außerdem seinen Jugendverbänden selbständig an. Durch eine geringe Teilnehmerbeteiligung bestärkte aber diese Veranstaltung noch weiter die Zweifel am Sinn von Seminaren.

Gelingende thematische Seminare wurden von den Jugendverbänden teilweise in Eigenregie besonders dort durchgeführt, wo es wie bei der evangelischen Jugend eine Tradi-

tion kritischer politischer Auseinandersetzungen, auch mit solch „praxisfernen“ Themen wie Ökologie und 3. Welt, gab. Die fachlich orientierten Verbände führten, gemischt mit Freizeitaktivitäten, Unterricht in Erster Hilfe, Brandschutz oder sportliche Übungen durch. Auch über Orientierungsprobleme wollte man meist nicht allzu persönlich reden; statt an Orientierungs- und Phantasielosigkeit fehle es eher an Geld und Planungssicherheit. „Politische Bildung“ sei zudem als neue ideologische Schulung verdächtig und daher unattraktiv.

Jugendfreizeitarbeit, z.B. Jugendclubbetrieb oder fürsorgerisch motivierte Jugendsozialarbeit, scheinen gewohnter und akzeptierter zu sein. Soweit dies als selbstverständlich und routiniert durchführbar gilt, verzichtet man wiederum gern auf westlichen Rat. Neben diesem Anteil wenig konflikthaltig reflektierter Jugendpädagogik scheint Jugendpolitik unter veränderten politischen Verhältnissen die größere, neuere und spannendere Herausforderung zu sein, um die man nicht umhinkommt (erst Geld, dann Nachdenken über Veranstaltungsinhalte), die auch mehr oder gewohntere Möglichkeiten der Profilierung und Berufsorientierung bietet. Denn bei allem Neuen in der Politik, politisch zu denken und zu reden hatte man in der DDR noch eher gelernt als ein selbstkritisches pädagogisches Hinterfragen. Vielleicht wirkte der westliche pädagogische Jargon daher als verunsicherndes Herrschaftswissen. Eher hemmend als fördernd auf inhaltliche Diskussionen wirkten und wirken auch die durch eine oppositionelle oder angepaßte Haltung in der ehemaligen DDR bedingten Gegensätze oder mißtrauischen Vorbehalte zwischen verschiedenen Jugendverbänden bzw. die unterschiedlichen biographischen Wege der Jugendvertreter. Themen konzeptioneller und politisch-weltanschaulicher Art behandelte man oft lieber im eigenen Verband, die Teilnahme an entsprechenden Diskussionen in den Unterausschüssen des Jugendrings blieb marginal.

Kooperationsprobleme zwischen HJR und LJRT

Die angesprochenen Probleme im LJRT waren nicht expliziter Gegenstand der Beratungen zwischen mir oder anderen HJR-Vertretern und unseren Ansprechpartnern aus der LJRT-Führung. Da wir uns nicht in die „inneren Angelegenheiten“ des LJRT einmischen sollten, blieb es bei knappen Anfragen, Hinweisen unsererseits und meist noch knapperen Antworten und Verweisen durch LJRT-Vertreter auf andere, für verantwortlich gehaltene Umstände und Personengruppen.

Zu berücksichtigen ist ja auch die für alle immer hohe, wenn auch z.T. freiwillige Arbeitsbelastung und der damit verbundene Verschleiß an Kraft, (Selbst-)Ehrlichkeit und gutem Willen. Die mit der Entfaltung eines breiten Aktionspotentials einhergehende Verselbstständigung und Profilierung des LJRT, die sich als schwierig erweisenden Binnenstrukturen mit Herausbildung interner Hierarchiebeziehungen, mit Sicherheit auch manche zu abrupt vorgeschlagenen Vorschläge und zu pauschalen Einschätzungen durch HJR-Vertreter, viele kleine beiderseitige Kommunikationslücken und Kooperationsdefizite im „Chaos“ des Alltags, all dies trug zu einer Distanzierung zwischen HJR und LJRT besonders von seiten führender LJRT-Vertreter bei. Trotzdem wurden auf der Grundlage einer hinreichenden Loyalität und eines funktionalen Rollen(-selbst-)verständnisses zwischen den Vorständen, Geschäftsführern und z.T. mit den Thüringen-Beratern eine bedarfsorientierte Unterstützung, sachbezogene Zuarbeit, gemeinsame Veranstaltungen, jugendpolitische Initiativen und Veröffentlichungsprojekte wiederholt verabredet.

Auf der Ebene des Landesjugendrings widmeten sich mein Kollege und Anleiter aus der HJR-Geschäftsstelle und ich seit Ende 1990 neben der rechtlichen und organisatorischen Beratung des LJRT der Durchführung mehrerer etwa zweimonatlicher Seminare und Fachtagungen zum KJHG, zu Werkstattprojekten, Initiativen zur Errichtung einer Jugendbildungsstätte in Ohrdruf und Buchenwald, zum Rechtsextremismus und anderem.

Die juristische, organisatorische und jugendpolitische Beratung versuchte, weitgehend auf die Wünsche der thüringer Kollegen einzugehen. Doch besonders die öffentlichen Veranstaltungen waren nicht konfliktlos durchführbar. Die von meinem Kollegen, einem langjährig erfahrenen Jugendbildungsreferenten des HJR, vorgeschlagenen Projekte und Aufgaben hatten für die Thüringer oft einen zu umfassenden und geschlossenen Charakter. Sie wollten frühzeitig bei der inhaltlichen Planung beteiligt sein, nicht nur Referenten aus dem Westen hören, nicht nur organisatorische Hilfen bei der Auswahl des Tagungshauses oder der Gewinnung von Teilnehmern beisteuern. Wenn die Veranstaltungen schon aus HJR-Mitteln für Thüringer bezahlt wurden, wollten sie als Thüringer über „ihr“ Geld mitentscheiden und im Einladungsschreiben an die Verbände als gleichwertige Mitveranstalter deutlich erwähnt werden. Unter dem Druck knapper Vorbereitungszeiten und umständlicher, auch HJR-intern nicht immer lückenloser Abstimmungsverfahren, aber auch wegen der des öfteren fehlenden Sensibilität oder scheinbar berechtigten Eigenbehauptung und projektbezogenen Bedeutsamkeit wurde von HJR-Vertretern nicht immer beachtet, den LJRT hinreichend zu beteiligen. Eine Mischung aus abgekühlter Reserviertheit, verhaltenen Vorwürfen bis zeitweilig schroffer Abkürzung des Gesprächs, kommentarlosem bis mißmutigem Hinnehmen und Weitergeben unserer Vorschläge und Meinungen sowie einem geschickten gegenoffensiven Einfordern anderer Unterstützungstätigkeiten war die Folge.

Nachdem sich mein Kollege als Jugendbildungsreferent ab Sommer 1991 wieder überwiegend anderen HJR-Angelegenheiten zuwandte, versuchte ich neben alltagsbezogener Beratung die gemeinsamen Projekte fortzuführen sowie eigene Ideen und Vorhaben voranzubringen und zugleich stärker auf die Vorschläge und Ideen des LJRT einzugehen. Dadurch wurden manche Dinge einvernehmlicher und kommunikationsintensiver bearbeitet, kamen aber aufgrund des größeren Zeitaufwands nicht in einem höheren Ausmaß zustande. Wenn nicht zäh und beharrlich mit Selbstvertrauen und ansteckendem Eifer „durchgezogen“, versandete vieles, vom HJR Initiiertes ganz – so stellte es sich für mehrere Kollegen aus der HJR-Geschäftsstelle dar, die allerdings die komplizierten Thüringer Feldbedingungen wie technische Unzulänglichkeiten, LJRT-interne Abklärungsverfahren, autonomiebeanspruchende Empfindlichkeiten nicht oder nur zeitweise kannten und berücksichtigten. Ein wiederholtes Reklamieren von Absprachen provozierte ja eher Unmut und Abwehr beim LJRT. Die vom LJRT seinerseits, oft in Form definitiver Gremienbeschlüsse, vorgebrachten Vorschläge ließen sich insgesamt – schon aus technischen und zeitökonomischen Gründen – genausowenig zur vollen Zufriedenheit des LJRT von mir oder uns einlösen. Sie bedurften oft weiterer konkretisierender, z.B. HJR-interner, Absprachen. Dies wiederum konnte vom LJRT als gewolltes oder desinteressiertes Hinauszögern verstanden werden.

Nur zu selten führten die vielen prozeßbegleitenden Einzelhilfen, ständige Suche nach und Beschaffung von Informationsmaterial und mein Bemühen, ein offenes Gespräch, beiderseitige Nachdenklichkeit und partnerschaftliche Verhandlungsführung zu stärken, zu deutlichen oder gar publikumswirksamen Ergebnissen. Gemessen an den hohen Ausgangserwartungen und der gemeinsamen Zielsetzung war dies für alle Beteiligten enttäu-

schend und führte zu Kritik und Vorwürfen, nicht ohne Suche nach veränderten Realisierungsstrategien, weniger zum Infragestellen und Fallenlassen der Ziele, Vorhaben und Fiktionen.

Zum einen bemängelte der LJRT eine entweder zu direktive, drängende oder eine zu langwierig dauernde und unvollständige Unterstützung. Er forderte über die verabredeten Einzelprojekte hinaus zum anderen ständig aktuelle und letztlich notwendigerweise fragmentarisch bleibende Alltagshilfen ein, möglichst durch eine abwechselnde Dauerpräsenz aller vier HJR-Thüringen-Berater. Vertreter des LJRT wollten häufig noch mehr prozeßbegleitende Hilfen und kurzfristig von ihnen definierbare Zuarbeiten, Kollegen in der HJR-Geschäftsstelle wünschten dagegen mehr produktorientierte Einzelaktivitäten, auch um dem hessischen Ministerium oder der Verbandsöffentlichkeit gegenüber nachweisbare Ergebnisse zu liefern.

Beidem versuchte ich einigermaßen gerecht zu werden. Da ich diesen überzogenen und z.T. konträren Aufgabendefinitionen, den schmeichelhaften oder ungehaltenen Erwartungen nicht rechtzeitig selektiver entgegentrat, fand ich mich aber schnell in einer permanenten (Selbst-)Überforderungssituation wieder. Ich wollte es allen recht machen, um die politisch wichtige Ost-West-Verständigung und den Aufbauprozeß demokratischer Jugendverbände nicht einer Zerreißprobe auszuliefern. Allerdings mußte ich mich in viele der ständig neuen Fragen selbst erst einarbeiten, alte Akten sichten, Materialien ordnen, Kollegen und private Bekannte fragen und interessieren und mit verschiedenen westlichen und östlichen Trägern ein Netz von Hilfen und Kooperationsmöglichkeiten für mich und den LJRT mit aufbauen. Trotz ständiger Mehrarbeit blieb das Ergebnis enttäuschend.

In den Augen der LJRT-Vertreter waren ich und meine Kollegen zu selten in der Erfurter Geschäftsstelle. Wenn ich aber anwesend war, konnte ich die vereinbarten Aufgaben nicht besser und kontinuierlicher bearbeiten, hatte keinen Arbeitsplatz und nicht immer den versprochenen Gesprächs- und Arbeitspartner, erhielt aber zusätzliche Informationen und Einschätzungen, Anfragen und Anweisungen. Wenig Essenspausen und Schlaf in Thüringen, aber dennoch nicht genügend Zeit für all das, was man an Aufgaben mitgebracht hatte und was jeweils neu sich ergab.

Manchmal fühlte ich mich wie der sich naiv selbstüberschätzende Hase, der zwischen Thüringen und Hessen hin- und her rannte und helfen wollte, nur wußten die ansässigen, besonders der Thüringer Igel, meist schon, was ich noch besser, schneller, anders tun sollte. Nichts war genug und doch manches schon zu viel. Jede Hilfe und Einarbeitung in neue Bereiche produzierte neue Unsicherheiten und Nachfragen, Selbstverortungen und Anspruchserhöhungen.

Ich versuchte, mir dieses „Vor und Zurück“, „Hin und Her“ mit einer verständlichen Ambivalenzhaltung, einem ebenso ernsthaften Hilfewunsch wie einer berechtigten Hilfeabwehr zu erklären. Denn neben den üblichen Hinweisen auf technische und organisatorische Umsetzungsschwierigkeiten fiel mir auf, wie stark meine LJRT-Partner ihre eigenen Kompetenzen, Wissensbestände und die formale Einhaltung ihrer – wie sie meinten: „vielleicht sogar konsequenter als im HJR eingehaltenen“ – demokratischen Entscheidungsprozesse betonten. Man wollte nicht nur wie ein dummer Junge zum Objekt von Hilfe werden, sondern vieles besser machen und den Lehrer übertreffen, und sei es, indem man ihm (oberlehrerhaft) zeigt, daß seine Hilfe eh' nicht ausreicht. Der Lehrer sollte bescheidener, zurückhaltender oder/aber noch hilfswilliger, situationsangepaßter sein, indem er sich nach Verweis auf die teilweise bedarfsbezogene Unangemessenheit seiner Hilfsangebote selbst stärker zum Lernen und Zuhören bereit findet. Entsprechend nahmen von seiten des

LJRT das Herausstellen der eigenen Aktivitäten, das Durchsetzen eigener Standpunkte, die Eigendeklaration von Anforderungen an uns einen zunehmenden, z.T. berechtigten und wünschenswerten Raum in den Besprechungen ein. Daß Ratschläge auch Schläge sein können, gilt freilich auch dann, wenn der Beratene seinerseits dem Ratgeber definitiv rät und zu verstehen gibt, wie er zu beraten und zu helfen habe.

Verstehendes Annähern oder Distanzen akzeptieren? – Eine Bilanz

Demokratie und Selbstbestimmung einzüben wird schnell akzeptiert und als Anspruch übernommen, braucht dennoch Zeit und geht nur mühsam und widersprüchlich voran. Diese Ziele nur von oben oder außen zu initiieren, bleibt in der bekannten paradoxen Botschaft befangen: „Sei selbständig! Laß dir sagen, laß dir dies und jenes nicht mehr einfach von anderen sagen!“ Die Hilfe bleibt in einer Abhängigkeitsbeziehung wirkungsarm, falls das Einüben nicht maßgeblich von unten gewollt und versucht wird. Die zunächst im West-Ost-Beratungs-Gefälle strukturell enthaltene Kränkung und Zumutung und die daraus mehr oder weniger stark, aber fast immer anzutreffende ambivalente Haltung gerade auch bei selbstbewußten und aktiven Kollegen in Ostdeutschland zwischen „Komm und geh, gib her, aber behalt' es, ja wir wollen es oder doch lieber nicht“ findet ihre Auflösung nur durch produktive, erfolgreiche Selbstbestimmungserfahrungen. Die ambivalente Grundeinstellung zu verstehen rechtfertigt zwar erst einmal das zeitweise nur langsame Vorankommen mit und im LJRT. Freilich setzt hier ein in westlicher sozialwissenschaftlicher Begrifflichkeit gehaltener Verstehensversuch noch nicht die dilemmatische Kommunikationsdynamik im Alltag außer Kraft. Ein Reden über das Reden auf einer uns gewohnten Metaebene, in einem von uns dominierten und definierten Sprachspiel bleibt in der beschriebenen Schwierigkeit einer Aufklärung von oben befangen. Weil wir scheinbar die gleiche deutsche Sprache sprechen, merken wir nicht immer rechtzeitig, daß wir mit gleichen Begriffen oder Sätzen Verschiedenes meinen, daß z.B. unterschiedliche Wertigkeiten und Verbindlichkeiten bei bestimmten Umschreibungen und Abmachungen von der jeweiligen Seite aus mitgemeint sind. In der „eigentlich“ leichteren Verständigungsnähe zwischen Ost- und Westdeutschen spürte ich manche Fremdheit umso stärker. Je näher man sich kam, um so deutlicher wurden Unterschiede sichtbar, und diese z.B. in scheinbaren Kleinigkeiten bestehenden Unterschiede trugen zu Bewußtwerden und Fixierung von Distanzen bei.

Die Kommunikationsprobleme anzusprechen hätte wahrscheinlich selbst noch als Therapieisierung der Situation, als verletzende Klientelisierung der Partner gewirkt. Gegen zu viel Hilfe, gegen „penetrant“ emphatisches Verstehenwollen oder manchmal wohlmeinendes Mißverstehen von oben oder außen halfen den LJRT-Vertretern neben Abwehr und Hinauszögern kompensatorische Gegenreaktionen wie Gegenbelehrungen, vereinnahmende Umdefinition, selektive Übernahme von Schlüsselbegriffen und der Informations-einbau in betont eigene Vorstellungen und Antizipationsversuche, Überreizung der Hilfs- und Informationsangebote durch übersteigerte Nachfrage nach dem Motto „Noch mehr desselben und noch eines drauf“.

Die anfangs auch vom HJR genährten hohen Ansprüche eines raschen und starken LJRT-Aufbaus konnten und wollten von seiten der führenden LJRT-Vertreter nicht mehr zurückgenommen werden, nachdem sie erst einmal akzeptiert, übernommen und zu einem Instrument beidseitiger kritischer Bemessung, Kontrolle („Abfragen“ von vereinbarten Arbeitsschritten) und Selbstbeurteilung geworden waren. Die hohen Ansprüche wirkten

dabei sowohl als produktiver Motor wie auch als kontraproduktive Belastung für alle Beteiligten. Der gemeinsame Eindruck, im Zeitrafftempo fast Unmögliches leisten zu müssen, erschwerte eine selbstkritische Wahrnehmung der je eigenen Schwächen und Grenzen sowie eine offene Kommunikation darüber. Defizite und Fehler sollten schnell überwunden, nicht noch niederdrückend besprochen werden. Aufbauen, Durchstarten, Durchhalten – eine deutsche Tugend.

Im Unterschied zu verschiedenen HJR-Kollegen war ich trotz „Bauchschmerzen“ bereit, in solchen und ähnlichen Situationen gegenseitiger Vorhaltungen, dauernden Handlungsdrucks und Gesprächsverweigerungen im LJRT mit Hilfe meiner gelernten pädagogischen, psychologischen und soziologischen Deutungsmuster einzuräumen, vieles liege z.B. an einer bestimmten Gruppendynamik, z.T. mit Involviertheit des HJR, an schwierigen Lernprozessen der Beteiligten usw. Man müsse die Verbesserung einfach kontrafaktisch optimistisch unterstellen und aufbauend Geduld, Vertrauen und Loyalität zeigen. „Ich bin aber Pädagoge und kein Therapeut“, erwiderte mir ein Kollege und zog sich aus dem verwirrenden Kontakt mit Vertretern eines Thüringer Stadtjugendrings zurück, da alles, was er auf ihre Bitten hin tat, ihm nur ihre Vorwürfe einbrachte.

Entgegen einigen HJR-internen Anfragen nach einem effektiveren Kooperationsstil oder einem persönlich und institutionell erträglichen Belastungsmaß, nach finanzieller Aufwandsrechtfertigung und politischer „Verkäuflichkeit“ halte ich dennoch dafür, daß die Unterstützungsbereitschaft des HJR politisch wichtig und weitgehend wirksam war. Sie kann nicht an traditionellen Maßstäben einer gewohnten westlichen Bildungsarbeit und partnerschaftlichen Kommunikation, was zwei etwa gleichberechtigte und gleichrangig kompetente Partner voraussetzt, oder an eingespielten Verfahrensroutinen und verlässlichen Parametern in einem strukturierten Feld von vernetzten Trägern, ausgebildeten Referenten, Förderregularien etc. gemessen werden. Die Thüringer Jugendverbände werden ihren eigenen holprigen Weg gehen müssen und wollen, sich ihren Verhältnissen angemessene Förderstrukturen und Organisationsverfahren geben und erstreiten.

Die dafür notwendige sachliche Qualifizierung der Akteure, der Erwerb von Selbstvertrauen und sozialen Kompetenzen, die Förderung einer offenen Streitkultur, auch das Ausdrücken von Gefühlen und eigenen Befindlichkeiten bleibt eine pädagogische und bildungsbezogene Aufgabe der Verbände, Jugendringe, freier und öffentlicher Institutionen. Demokratie einzuüben braucht Anleitung und Hilfestellungen, aber mehr noch Geduld, Zeit und Räume für eigene Handlungsexperimente und Erfahrungsreflexionen, wofür Bedingungen zu schaffen es unter anderem wiederum inhaltlicher Auseinandersetzungs- und Bildungsbereitschaft des LJRT bzw. seiner Jugendverbände bedarf.

Und das persönliche Fazit? Überall anpacken, auch wenn man nicht weiß, was oder ob überhaupt etwas herauskommt – diese Anfangshaltung könnte ich nach eineinhalbjähriger Erfahrung modifizieren: Nicht noch einmal alles erleben wollen, doch an vielen Punkten, z.B. in Fortbildung und Betreuung der Jugendverbände, weitermachen, auch wenn nicht immer alles vorausplanbar, durchsetzbar oder verhinderbar ist. Von selbst und mittels purer Selbstorientierung der Thüringer Jugendlichen und Jugendvertreter reguliert sich in der west-östlichen Mesalliance jedenfalls nicht alles zum Guten. Auch wenn wir nicht immer gerufen werden: westdeutsche Pädagogen sollten sich stärker einmischen. Nur kommt es auf das Wie an.

Anschrift des Autors

Dipl.-Päd. Helmut Hafemann, Freiherr vom Stein-Str. 5, 6551 Rüdesheim.

Transformationen der deutschen Bildungslandschaft

Rückblick in prospektiver Absicht

„Wer für diese Zeit eine Erklärung hat, ist verdächtig“¹

Historikern wie Sozialwissenschaftlern ist das Problem nur zu vertraut, daß Beobachtungen im Prozeß und die Analysen laufender Ereignisse mit hohen Risiken belastet sind. Die notwendigen Informationen sind in der Regel nur selektiv verfügbar, die diagnostischen Fähigkeiten der Beobachter dem Gang der Ereignisse meist nicht gewachsen und die Ereignisse selbst enthalten in der Regel ein Potential an Überraschungen und offenen Entwicklungsmöglichkeiten, die nicht nur Prognosen und Analysen schwierig machen, sondern nicht selten schon entwerfen, bevor sie publiziert sind. Trotz dieser bekannten Schwierigkeiten werden gravierende Prozesse sozialen Wandels in der Regel dennoch nicht still erduldet, sondern kommentierend und erklärend begleitet, ja diese Kommentare und Erklärungen, Prognosen und Diagnosen werden selbst ein Teil des Wandels, den sie zu erklären beabsichtigen; denn sie erzeugen Stimmungen der Lage und Bilder der Welt, die selbst wieder zu Prämissen des Handelns werden und daher mit erzeugen, was doch nur erklärt werden sollte.

Der Prozeß der deutschen Einigung gehört ebenfalls zu dieser Klasse von Ereignissen und Prozessen, die eine begleitende Analyse verlangen, ohne sie im einzelnen schon hinreichend zu erlauben. In der politischen Diskussion seit 1989 ist deshalb auch an Erklärungen kein Mangel, und der Wandel im Bildungssystem wird ebenfalls von Beginn an rationierend begleitet, und zwar in der breiten Öffentlichkeit, nicht etwa allein von Erziehungswissenschaftlern, Politologen oder Historikern. Die Beiträge dieses Beiheftes gehören in diesen Kontext; und selbstverständlich müssen sie mit allen Einwänden rechnen und alle Schwächen teilen, die zeitdiagnostischen Anstrengungen im Prozeß selbst eigen sind. Mit unseren Nachbemerkenungen zu den Beiträgen können auch wir dieser Schwierigkeit nicht grundsätzlich entgehen, wir wollen aber versuchen, einen Teil der Folgen solcher zeitdiagnostischer Anstrengungen bewußt zu machen, Ereignisse mitteilen, die in Zeitzeugenberichten oder prozeßgebundenen Analysen nicht gegenwärtig sein konnten, und Entwicklungen nachtragen, von denen die Autoren noch nicht wußten. Unser Interesse ist aber nicht allein der ergänzende Blick zurück, sondern auch der nach vorne, im Verweis auf offene Fragen und ungelöste Probleme. Dabei beschränken wir uns, wie der ganze Band, auf Fragen des Bildungssystems.

Am Anfang unserer Überlegungen steht der Blick zurück, auf alte Einigungspläne und die Rolle, die dem Bildungssystem dort zugeschrieben war, sowie auf einige der zentralen Voraussetzungen, mit denen der Transformationsprozeß eines komplexen Bildungssystems in Deutschland zu rechnen hatte (1.); im Anschluß daran rufen wir noch einmal die Geschichte in Erinnerung, die der Transformationsprozeß inzwischen selbst schon hat, die

1 ULRICH BECK: Der feindlose Staat. In: Die Zeit vom 23.10.1992, S. 65.

Phasen von Veränderung und Beharrung, die Etappen der Hoffnungen und Konkretisierungen (2.); abschließend diskutieren wir einige der Probleme und offenen Fragen, die dieser Prozeß hinterlassen hat (3.). Unsere leitende These heißt, daß der Einigungsprozeß auch im Bildungswesen erst noch aussteht, daß trotz des institutionellen Wandels die notwendigen Veränderungen von Bildung und Erziehung, Ausbildung und Forschung eher noch bevorstehen als bereits geleistet sind, schon weil das, was geleistet wurde, selbst zu viele Folgeprobleme erzeugt hat. Gegen den heute nicht selten dominierenden larmoyanten Ton verstehen wir diese Diagnose aber nicht primär als Klage über vermeintlich schon endgültig versäumte Chancen, sondern als Diagnose über noch anstehende Aufgaben. Wer, schließlich, angesichts der allgegenwärtigen und in unserem Band ja auch hinreichend ausgebreiteten Schwierigkeiten über die Fülle der Aufgaben im Bildungssystem nicht allein im nüchternen Duktus der Analyse lesen will, den wir selbst bevorzugen, der mag unseren Text als Appell interpretieren und als Ermunterung verstehen. Unser Überlegungen sind nämlich von der Überzeugung geleitet, daß angesichts großer Probleme Verzweiflung kein Ratgeber, Skepsis zwar unentbehrlich, Zuversicht und Mut aber vor allem notwendig sind.

1. Bildungssystem und deutsche Einigung

„Heute ist die Schaffung eines deutschen Einheitsstaates nur noch durch eine Übergangsperiode der Zusammenarbeit und des Zusammenwachsens denkbar, die schließlich durch gesamtdeutsche Wahlen abgeschlossen wird.“²

Seit Bestehen der beiden deutschen Staaten sind immer wieder Modelle einer künftigen Wiedervereinigung entworfen worden. Eines jener Szenarien, das seinen Ursprung in den fünfziger Jahren hatte und im Kontext der Abrüstungspolitik der beiden Militärblocke in den achtziger Jahren neu belebt wurde, basierte auf der Überlegung, über eine bündnispolitisch neutrale Konföderation beider deutscher Staaten die deutsche Spaltung schrittweise zu überwinden. Zunächst angesiedelt in den Grenzen der Splitterparteien des rechten und linken politischen Lagers, spätestens mit den Warnungen von KARL JASPERS und den Provokationen des „Kursbuch“ (in den Nr. 4 und 7) 1966 auch öffentlich gemacht und erörtert, wucherten die Pläne eines „Dritten Weges“ jenseits der militärischen Machtblöcke (DOHSE 1974). Zwischen 1956 und 1966 war es dann sogar das erklärte Ziel der DDR-Politik, die Deutschland-Frage durch das Modell einer Konföderation zu lösen, um damit der Anerkennung des eigenen Staates näherzukommen, zugleich die Einbindung der Bundesrepublik in das westliche Militärbündnis zu verhindern und eine atomwaffenfreie Zone in Mitteleuropa zu schaffen (SEMPF 1987).

Seit Mitte der achtziger Jahre wurde der Konföderationsvorschlag – weniger politisch als publizistisch – unter dem Eindruck der Abrüstungspolitik und des europäischen Integrationsprozesses neu belebt, und zwar als Teil einer gemeinsamen deutschen Politik im Rahmen einer künftigen europäischen Friedensordnung. In veränderter Diktion, angeregt auch durch die Friedensbewegung, schien plötzlich die nationale Frage wieder ein politisches Thema zu werden. Die Vorstellung von einer Verantwortungsgemeinschaft beider

2 Wahlprogramm des „Bundes der Deutschen“ von 1957, zit. n. (FLECHTHEIM 1963, S. 500).

deutscher Staaten zur Überwindung der europäischen Spaltung löste sich damit von den alten national-neutralistischen Plänen und betonte stattdessen die multilateralen Dimensionen eines deutschen Staatenbundes (AMMON/SCHWEISFURTH 1985). Unter den Konföderations-Anhängern war es GÜNTER GRASS, der diese Idee noch bis zum Frühjahr 1990 mit Argumenten propagierte, die mit Ängsten der europäischen Nachbarn vor einem politisch und ökonomisch übergewichtigen Einheitsstaat begründet wurden (GRASS 1990, S. 10ff.).

Der Konföderations-Idee lag die Prämisse politischer Gleichberechtigung bei der Transformation der beiden Gesellschaftssysteme zugrunde. Im Lager der extremen Rechten nährten solche Ideen die Hoffnungen auf die Restauration des Deutschen Reiches. Im linken Sozialmilieu der Bundesrepublik blieb sie mit lagerspezifischen Visionen verknüpft: „Die sogenannten Errungenschaften des realexistierenden Sozialismus und die offensichtlichen Vorteile des Kapitalismus sind quantitativ zu erhalten, aber neu zu mischen ... Kurz: Sozialisierung des Mangels, Privatisierung des Reichtums“ (MICKEL 1984, S. 172).

In der Regel enthielten solche Szenarien Beschreibungen nahezu aller Möglichkeiten der politischen, ökonomischen, rechtlichen und sozialen Annäherung der Systeme. Erziehung, Bildungs- und Wissenschaftspolitik spielten dagegen, erstaunlicherweise, in diesen Überlegungen und Entwürfen nahezu keine Rolle. Lediglich in dem von WALTER ULBRICHT 1957 unterbreiteten Konföderationsvorschlag findet sich unter den 18 Bedingungen für das politische Zusammengehen auch die nach der „Durchführung einer Schulreform“.³ Im Unterschied zu den alten Plänen sind solche Fragen dagegen gegenwärtig zentrales Thema, Gegenstand ausgiebiger Kontroversen und zugleich ein starkes Indiz für die Verwerfungen, die nach dem Beitritt der DDR gemäß Artikel 23 des Grundgesetzes offensichtlich sind, und zwar in mehrfacher Hinsicht.

1.1 Die Auflösung der DDR-Gesellschaft und ihre Folgen

Die Gesellschaft der DDR hatte der Organisation von Bildung und Ausbildung ein Maß an Aufmerksamkeit geschenkt, und zwar ideologisch wie ökonomisch, wie noch keine deutsche Gesellschaft vor ihr. Sie verstand sich selbst als „Erziehungsstaat“ in einem positiven Sinne, weil Lernen und Qualifizierung von allen Standesschranken befreit schienen (und nicht wenige Beobachter in Pädagogik und Bildungspolitik außerhalb der DDR waren geneigt, dieses Selbstbild zu bestätigen).⁴ Von diesem Anspruch, ja von dem nicht selten zu hörenden Pathos ist heute wenig geblieben.

Das seit 1949 aufgebaute Volksbildungswesen und auch die Erziehungswissenschaft gelten nicht nur aus westlicher Sicht ideologisch und nach ihren Wirkungen als besonders diskreditiert. Aus der soziologischen Forschung sind wir inzwischen belehrt, daß die Gleichheitsversprechen des DDR-Bildungssystems nicht nur unterboten, sondern systematisch unterlaufen worden sind, mit dem Effekt der Stabilisierung einer quasi-feudalen „Ständegesellschaft“ (MEIER 1990). Die Bürgerbewegung in der DDR hat schon frühzeitig

3 Neues Deutschland v. 3.2.1957. Zur gesamtdeutschen Pädagogik während des Kalten Krieges vgl. (DUDEK 1993).

4 Noch der Bericht zur Lage der Nation von 1990, in dem ein Autorenkollektiv unter der Leitung von OSKAR ANWEILER einen „Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik“ veröffentlicht (Bundesministerium 1990), zeigt ein Bild des Bildungssystems der DDR, das 1992 undenkbar wäre.

die ideologische Okkupation der Schule kritisiert (KLIER 1990), die fatal-gleichsinnige Rolle von Pädagogik und Militär in der Stabilisierung der DDR-Gesellschaft betont und konzeptionelle und personelle Konsequenzen und Veränderungen verlangt. Die vom Bundestag eingesetzte Enquete-Kommission zur „Aufarbeitung der Geschichte und Folgen der SED-Diktatur“ hat sich deshalb auch durchaus folgerichtig vorgenommen, den Komplex „Bildung in der DDR“ gleichrangig mit der Rolle des MfS und der Sicherung der Archivbestände zu behandeln. Kritik des alten Systems und Gestaltung des Neuen stehen also gleichzeitig auf der Tagesordnung.

Diese Aufgabe läßt sich heute aber nicht mehr vom Schreibtisch aus erdenken und bearbeiten, wie in den alten Einheitsszenarien; denn aus den politischen Planspielen von einst ist inzwischen ja ein „sozialer Großversuch“ (GIESEN/LEGGEWIE 1991) geworden. Weder die Sozialwissenschaften noch die Politiker haben freilich ausgiebige Erfahrungen mit solchen Experimenten und es verwundert daher nicht, daß der Verlauf des Wandels sich bereits jetzt nicht mehr an den Versuchsanordnungen seiner Planer orientiert. Die Aufgabe ist zu neuartig, um Überraschungen auszuschließen, und zu komplex, sie zu antizipieren. In Anlehnung an U. BRONFENBRENNER (1981, S. 58) könnte man von einem „Transformationsexperiment“ sprechen, in dem nicht nur die Muster der sozialen Organisation, der Lebensstile und Weltanschauungen in Frage gestellt sind, sondern auch die gesellschaftlichen Makrostrukturen einer grundlegenden Neugestaltung unterliegen. Unverkennbar hat das Tempo des Einigungsprozesses schon frühzeitig nicht nur zu unerwarteten, sondern auch zu unerwünschten Ergebnissen geführt, u.a. zu gravierenden Verunsicherungen und De-Institutionalisierungen, zu Mobilisierungen und zu Verwerfungen des sozialen Lebens. Für die Bevölkerung in den neuen Bundesländern ist dies offensichtlich. Aber auch die Bürger aus den alten Bundesländern sind von diesen Prozessen nicht nur durch fiskalische Solidarbeiträge betroffen. Das politische Klima in der Bundesrepublik insgesamt hat sich nachhaltig verändert, wobei der Beitritt der DDR z.B. die schon alten Fragen der Einwanderung und des Asyls strukturell eher noch verschärft hat. Noch sind die mentalen Kosten der Akkulturation schwierig abzuschätzen in einem Land, in dem alte Besitzstände und neue Wünsche den Stoff bilden, aus dem die gegenwärtigen sozialpolitischen Konflikte gemacht werden.

Von der Aufbruchstimmung des Herbstes 1989 ist jedenfalls gegenwärtig nur noch wenig zu spüren. Resignation und Fatalismus machen sich breit, Engagement wird schwer, Skepsis überwiegt auch gegenüber dem Verlauf der Erneuerung der DDR-Bildungslandschaft. Aber das pädagogische Alltagsgeschäft geht dennoch weiter: Kinder werden erzogen und in Horten betreut, in Schulen wird unterrichtet, an Universitäten gelehrt und geforscht; Bildungszertifikate werden erteilt und Berechtigungen erworben. Business as usual? Sicher nicht; denn Erziehungswissenschaft und Pädagogik befinden sich in einer besonders prekären Situation. Die Wissenschaft von der Erziehung, diskreditiert durch ihre Rolle als Erfüllungsgehilfe der SED-Politik, wird mit der berechtigten Forderung einer radikalen theoretischen und personellen Revision konfrontiert; die pädagogische Praxis sieht sich in der paradoxen Situation, ihren eigenen Alltag mit dem alten Personal aufrecht erhalten zu müssen und dennoch, gleichzeitig, die strukturellen und curricularen Veränderungen des Schulsystems durchzusetzen.

Dieser Wandel ist nicht zuletzt deswegen schwierig, weil im Transformationsprozeß gemeinsame Traditionen und differente Geschichten zugleich aufeinandertreffen. Nur in der innerdeutschen Perspektive sind Reflexion und Praxis der Erziehung ja so unterschiedlich, wie sie in ideologischer Konfrontation leicht gezeichnet werden. Für einen distanzier-

ten Beobachter dagegen gehört nicht nur die Gestalt der Einheitsschule, sondern auch der spezifische Denktypus in pädagogischen Fragen einer gemeinsamen deutschen Tradition an. Nicht nur die Beharrungskraft der Bildungsidee oder des Gedankens der Allgemeinbildung sprechen dafür. Andererseits hat die Nachkriegsgeschichte der beiden deutschen Gesellschaftsordnungen und Staatsverwaltungen zwei zunächst unvereinbare Wirklichkeiten geschaffen, eine zentralistische gegenüber einer föderalistischen Kompetenz in Bildungsfragen, die Einbindung in andere transnationale Verflechtungen, auch im Bildungsbereich neue Institutionen, etwa beruflicher und vorberuflicher Bildung oder der Lehrerbildung, und – selbstverständlich – andere Leitbilder und Begründungsmuster.

Die Auflösung dieser Wirklichkeiten in eine neue vollzieht sich gegenwärtig auch nach Spielregeln und mit Resultaten, die nichts mehr gemein haben mit jenen Vorstellungen der Planer von einem „Sozialismus mit menschlichem Gesicht“, wie sie von der Bürgerbewegung der DDR und den vielen „Runden Tischen“ als Alternative zum System der SED-Herrschaft 1989/90 diskutiert wurden. Die Veränderungen haben aber auch eine Form, die in Begriffen von „Eroberung“ oder „Kolonialisierung“ nicht angemessen beschreibbar ist. Es zählt vielmehr zu den belastenden Eigenarten des Transformationsprozesses, daß Politik auch zu einer Frage der Geschwindigkeit geworden ist. Die Hoffnung, daß in Ruhe „zusammenwachsen muß, was zusammen gehört“ (W. BRANDT), wurde durch den entscheidenden Grundzug der Vereinigungspolitik, den der Geschwindigkeit, gründlich desillusioniert, und ist dabei für die Reflexion selbst zum Problem geworden:

„Wer schnell entscheidet, ergattert Legitimationsvorteile und setzt automatisch den Zögernden, der Zeit für Bedenken in Anspruch nimmt ins Unrecht. So liegt es nahe, daß dieses Politikverständnis die sichersten Orientierungen im Koordinationssystem der Verkehrsverhältnisse findet; alles erschöpft sich im Gegenüber von Stillstand und Bewegung, im Verkehrsaufkommen, wie es heißt. Nie zuvor in der Geschichte der Bundesrepublik ist ein der Größenordnung der Wiedervereinigung vergleichbares Ereignis in einer derart verarmten politischen Sprache erwogen und gedeutet worden“ (NEGT/KLUGE 1992, S. 306).

Die öffentliche Sprache signalisiert trotz analytischer Schwächen dennoch unüberhörbar die neuen Differenzierungen, die in der Gesellschaft bedeutsam werden. Neben Alter und Geschlecht, Bildung oder Beruf treten neue Unterscheidungsmerkmale der sozialen Welt, regionaler Art etwa, nach „Ost“ und „West“, politisch-juristisch definierte, die Abwickler und Abgewickelte unterscheiden, von Machtfragen bestimmte, wie sie Evaluierer und Evaluierte, Beitrittsgewinner und Beitrittsverlierer erleben und zeigen. Die Rede vom Beitrittsgebiet weckt zudem Insinuationen an eine historisch überholte Territorialpolitik, das Kürzel „IM“ ist längst zu einem Kalkül parteipolitischer Kontroversen geworden, wirkungsmächtig genug, Karrieren zu verhindern oder zu beenden, soziale Existenzen zu zerstören oder persönliche Identitäten zerbrechen zu lassen.

Für die Menschen in den neuen Bundesländern haben auch einige der im Westen wohl vertrauten Begriffe eine andere Bedeutung. Als Arbeit-Nehmer erscheint vielen die Treuhandanstalt oder der Mechanismus, in dem die westlichen Akteure der Wissenschaftserneuerung das Geschäft der Abwicklung professionell betreiben. Dieser Terminus steht ja nicht nur für die Auflösung der Strukturen des Wissenschaftssystems der DDR, mit ihm verbindet sich die gesellschaftliche Neukonstruktion und die soziale Deprivation ihrer gesamten wissenschaftlichen Intelligenz. Ohne Zweifel gehört die zu den Beitrittsverlierern, aber sie scheint auch kollektiv zum Opfer der nachholenden Vergangenheitsbewältigung der Bundesrepublik zu werden – obwohl man es vielleicht besser hätte wissen können. EUGEN KOGON z.B. sprach 1947 mit Blick auf die Millionen von Mitläufern vom Recht auf den politischen Irrtum, denn „man kann sie nur töten oder gewinnen ... Töten kommt

hierzulande, auf den Breitengraden der Demokratie, der verkündeten Humanität und des da und dort immerhin noch nachwirkenden, noch wirkenden Christentums nicht in Frage. Also muß man sie gewinnen“ (KOGON 1947, S. 655).

Obwohl die Auswirkungen der Transformation noch nicht gänzlich absehbar sind, kann man heute schon, und nicht nur für die Intellektuellen, erkennen, daß die neue Bundesrepublik über Jahre hinweg ein Staat mit zwei Gesellschaften sein wird. Ob der Preis für den „Abstieg in den Wohlstand“ (HECHT 1991) vielen letztlich nicht zu hoch ist, läßt sich gegenwärtig nicht eindeutig beantworten. Die DDR hat zwar aufgehört zu existieren, „doch spurlos verschwindet sie nicht“ (WEBER 1991, S. 191).

1.2 Problembereiche der bildungspolitischen Transformation

Für Bildungspolitiker und Pädagogen ist es von Bedeutung, daß sie zugleich Akteure und Betroffene im Vereinigungsprozeß sind. Sie sind vom Transformationsprozeß betroffen, weil als Folge der Vereinigung auch das Bildungssystem nachhaltig verändert wird und die Bildungslandschaft der DDR in eine neue Wirklichkeit transformiert wird. Die Pädagogen sind andererseits Akteure, weil sie zugleich mit daran arbeiten, den neuen Geist zu bilden, auf dem die künftige Gesellschaft aufbauen muß und wird. Während wir für die neuen Formen der pädagogischen Arbeit und ihre Ergebnisse noch so gut wie nicht informiert, durch die problematische Lage der Jugend allenfalls desillusioniert sind (vgl. u. Kap. 3.), lassen sich die institutionellen Dimensionen des Wandels schon deutlicher fassen.

Bildungspolitisch ist die Umstrukturierung des Schulsystems in den neuen Ländern wohl das pädagogisch herausragendste Ergebnis der Transformation. Hier lassen sich gegenwärtig schon die Strukturen einer pluralen Bildungslandschaft erkennen, die in weiten Teilen ihre Herkunft aus Ideen und Erfahrungen der Bundesrepublik zwar nicht verleugnet, die zugleich aber neue pädagogische Handlungsfelder entstehen läßt. Selbst in diesen Bereichen läßt sich nur vordergründig von einem reinen „Westimport“ sprechen, obwohl die neuen Länder in vielen Bereichen, z.B. auf dem Gebiet der Jugendhilfe (BLENK 1992; SCHÄFER 1992), der Erwachsenenbildung (ROLLMANN 1992) oder bei der Schaffung rechtlicher Rahmenbedingungen an bestehenden Ländergesetzen im Westen orientieren. Bei der Umgestaltung von Jugendarbeit oder Erwachsenenbildung, bei der Etablierung der Sozialpädagogik oder der Neugestaltung der Museumspädagogik sind jedoch die spezifischen Probleme der neuen Länder, auf deren Hintergrund sich die neuen Strukturen bilden, in ihrer Eigendynamik nicht zu übersehen. Schon allein die von der politischen Kultur- und Sozialisationsforschung diagnostizierten mentalitären Unterschiede auf der Ebene der gesellschaftlichen Werte, der Orientierung im Verhältnis zu den Institutionen, die Demokratievorstellungen und die Ansichten über politische Führung (FEIST 1991) sind offenkundig nicht ohne Folgen (und sie werden wohl auch in den nächsten Jahren auf die Gestaltung der Erziehungs- und Bildungsverhältnisse durchschlagen).⁵

Eigene Traditionen der DDR und Divergenzen in der Orientierung lassen sich auch für das Bildungsverständnis der DDR-Bürger nachweisen. Die Befunde einer Untersuchung aus dem Frühjahr 1990 zeigen bei den Befragten eine erstaunlich hohe Identifikation mit

5 Zur Reaktion von Kindern auf den politischen Zusammenbruch der DDR vgl. (LEIDECKER u.a. 1991; HOFMANN 1992), zur Wahrnehmung der Ereignisse durch west- und ostdeutsche Jugendliche (BEHNKEN u.a. 1991; DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 1992).

Bildung und eine ebenso hohe Wertschätzung des DDR-Bildungswesens, die mit den öffentlichen Klagen über Modernitätsrückstand und ideologische Vereinnahmung des Volkswesens nicht übereinstimmen (SCHLÖMERKEMPER 1991). Oberflächliche Indikatoren des Übergangs, starke Optionen für Gymnasien oder große Aufmerksamkeit für private Schulen, sind deshalb noch keine zureichenden Erklärungen der Grundlagen des Bildungsverhaltens. Auch die sozialen Träger der neuen Schullandschaft, die Lehrer, werden ihre professionelle Sozialisation auf dem Hintergrund massiv verunsichernder Dissonanz Erfahrungen neu deuten und verarbeiten müssen. Speziell der Vertrauensverlust von Schülern ist eine Hypothek, die nicht mit der Einführung neuer Schulstrukturen getilgt ist. In einer Umfrage unter DDR-Lehrern vom Juni 1990 sahen 49% in der Autonomie der einzelnen Schule, 39% in der eigenen Emanzipation die Schwerpunkte des Demokratisierungsprozesses. Erhebliche Vorbehalte wurden jedoch gegen die Mitbestimmung von Schülern und Eltern geäußert. Nur 17% bzw. 10% votierten für eine Schüler- bzw. Elternmitbestimmung in der reformierten Schule. „Besonders Lehrerinnen und Lehrer in den damaligen Erweiterten Oberschulen haben hier Vorbehalte. Insgesamt geben nur 19 Prozent der LehrerInnen an, von ihren demokratischen Rechten in der Schule bereits regen Gebrauch zu machen. Leiter und Funktionsträger weit mehr als ‚einfache‘ Lehrer“ (HOFFMANN/CHALUPSKY 1991, S. 119).

Wie immer in pädagogischen Fragen spielt sich der bedeutsamste Teil des Wandels also nicht in Dimensionen der Politik, sondern in der Wirklichkeit pädagogischer Arbeit selbst ab. Dieser Wandel beginnt mit einer großen Hypothek: *Pädagogisch* kann man der Schule der DDR ja ein „zweifaches Scheitern“ bescheinigen, nämlich ihre Unfähigkeit, die intendierte Verfügbarkeit über die Schüler zu realisieren, und die aus ihrer Harmonieverpflichtung resultierende „nahezu vollständige Konfliktunfähigkeit“ (FISCHER/SCHMIDT 1991, S. 33), die erst zur Potenzierung der Konflikte führte. Die nichtintendierten Effekte der schulischen Erziehung lassen sich sogar empirisch erhärten, etwa für den Gesichtsunterricht (SCHUBARTH 1991).

Diese Untersuchungen zeigen aber auch, daß die Erziehungspraxis nicht folgenlos blieb, auch wenn sich die Intentionen vor der Wirklichkeit blamiert haben. Aber wie wird man im Alltag der Schule zu einer neuen Form pädagogischer Arbeit finden? Gibt es eine Lehrerbildung, die darauf vorbereitet, oder eine Weiterbildung, die mehr als die Propaganda der vermeintlich unbelasteten reformpädagogischen Alternative bieten kann? Das in den neuen Bundesländern zu beobachtende Phänomen, das alte, politisch nun diskreditierte „Erbe“ durch ein neues, nämlich die Reformpädagogik, zu ersetzen, scheint uns kein Zugewinn an Problembewußtsein zu sein und es bietet wenig zur Lösung der dringenden Alltagsprobleme der Schule. Eine Strategie etwa, „das derzeit noch überwiegend positive Gefühl für reformpädagogische Auffassungen durch eine wissenschaftlich begründete Traditionsbewußtheit und Identitätsfindung zu ergänzen“ (PEHNKE 1992, S. 23), ist eher ein Indiz für die Kontinuität einer pädagogischen Denkform, die als Orientierungstheorie professionsnah zwar gedacht ist, zugleich jedoch Historische Pädagogik auf Legitimationsforschung verpflichtet und mit Leistungsversprechen belastet, die sie nicht einlösen kann und auch nicht einlösen sollte.

Im außerschulischen Bereich kann man erkennen, daß der Einfluß der FDJ auf die politische Sozialisation der Jugendlichen im Westen überschätzt wurde. Der Staatsjugendverband hatte seit Mitte der siebziger Jahre mit zunehmenden Akzeptanzproblemen zu kämpfen, die seit Mitte der achtziger Jahre dramatisch zunahmen. Das Ende der DDR macht nicht nur diese Probleme bewußt, aus der Perspektive der DDR(-Führung) und viel-

leicht auch für manchen ambitionierten Theoretiker von Jugendverbandsarbeit kann das Ende der DDR deshalb auch als Ergebnis eines gescheiterten Modells politischer Sozialisation verstanden werden. „Obwohl mit der Überpolitisierung des gesellschaftlichen Lebens eine faktische Verdrängung eines politischen Diskurses einherging, profilierte sich eine politische Gegenkultur, die schließlich – trotz der Schwäche einer auch institutionell verankerten Zivilgesellschaft – den Umbruch herbeiführte“ (LEMKE 1991, S. 278). Man muß sogar die Frage stellen, ob es nicht zu den nichtintendierten Effekten der so vehement propagierten „antifaschistischen“ Erziehung zählt, daß rechtsextreme Einstellungen unter Jugendlichen ebenso beobachtbar sind wie wachsende Gewaltakzeptanz. Beide Syndrome gehen jetzt mit dem Verlust sozialer Perspektiven eine unrühmliche Allianz ein und entwickeln eine Dynamik, die pädagogisch aufzufangen sich immer schwieriger gestalten wird.

Die Theoretiker der Erziehung stehen diesem Problem auch eher hilflos gegenüber; denn das Ende der DDR konfrontiert sie zunächst mit den Belastungen ihrer eigenen historischen Praxis. *Disziplinengeschichtlich* wird man für die Zeit nach 1945 trotz einer gemeinsamen Vorgeschichte zunächst von zwei deutschen Erziehungswissenschaften sprechen müssen. Diese beiden Kommunikationsgemeinschaften sind einerseits durch politische Vorgaben der Besatzungszeit konstituiert worden, andererseits durch die unterschiedlichen Interessen und Theorien sowie durch ihre unterschiedlichen Arbeitsbedingungen und durch die anderen Formen der Rekrutierung des Personals, verstärkt durch differente Muster der wissenschaftlichen Selbstkontrolle, der Theorien und Bezugsphilosophien. Die einst gemeinsame Erziehungs- und Bildungsgeschichte war dann schon in den Bildern der beiden Historiographien kaum mehr theoretisch oder thematisch auf einen Nenner zu bringen; und es gab keine Kommunikation, die wechselseitiges Lernen befördert hätte (vgl. zum Kontext: LANGEWELLPOTT 1973; CLOER 1985; BENNER/LENZEN 1991). Wir hatten es also bis zum Beginn der Einigung mit zwei unterschiedlichen Gestalten deutscher Erziehungswissenschaft zu tun. Diese Differenz gilt auch ungeachtet der Tatsache, daß beide die gleiche Tradition des deutschen pädagogischen und philosophischen Denkens für sich beanspruchten. Unterschiede zeigen sich gerade und vor allem beim Umgang mit diesen Traditionen, in den verschiedenen politisch-pädagogischen Konstruktionen der Aneignung von Vergangenheit, z.B. in der Konfrontation von „progressivem sozialistischem Erbe“ und „bürgerlicher Reflexion“, oder in der Stilisierung von Verfallsgeschichten, die dem Erziehungsdenken außerhalb des Sozialismus eigen seien, und den Fortschritten und Leistungen des eigenen Lagers.

Die Schwierigkeiten, die die Transformation der Wissenschafts- und Bildungslandschaft seit Oktober 1990 offenbart, nämlich jene theoretischer, methodischer und selbst technischer Art, z.B. im Stil des wissenschaftlichen Arbeitens, bis hin zu den Erfahrungen von Kommunikationsunfähigkeit zwischen Pädagogen hüben und drüben, diese Schwierigkeiten sind deshalb ein signifikanter Indikator für die gravierenden Differenzen in der theoretisch-disziplinären Identität beider Erziehungswissenschaften. Es ist nicht zu übersehen, daß die DDR-Pädagogik ein geschlossenes System bildete, ohne eine kontinuierlich in ihrer Geschichte gepflegte und zugleich öffentlich sichtbare Streit- und Diskussionskultur, zugleich gegängelt und gestört durch die politische Strategie der SED, durch die alle Forschungs- und Publikationspraxis zwar nicht vorgegeben, aber doch belastet und normiert wurde.

Die DDR-Pädagogik in Theorie und Praxis, das wird man kaum bezweifeln können, steht vor der Notwendigkeit eines generellen Paradigmenwechsels. Gegenwärtig wird die-

ser Wechsel in der Theorie aber weniger konzeptionell eingeleitet als durch die Abwicklung personell vorbereitet und insofern mehr von außen erzwungen als von innen forciert. Diese Situation hat nicht nur in den Medien, sondern auch in der disziplinären Öffentlichkeit für vehemente Einsprüche gesorgt (JAHRBUCH 1992; STOLZ 1992). Bei aller Kritik, die an den Verlaufsformen der Abwicklung und an der Rolle der daran beteiligten westdeutschen Erziehungswissenschaftler geübt werden mag und muß, läßt sich aber nicht übersehen, daß eine Erneuerung der DDR-Erziehungswissenschaft aus sachlichen Gründen unumgänglich ist, von vielen ihrer Vertreter gewünscht und – speziell von jüngeren Wissenschaftlern – auch mit personellen Konsequenzen eingeklagt wird. Dabei ist in der gegenwärtigen Situation noch nicht entschieden, ob und in welchem Maße das in der DDR erzeugte pädagogische Wissen dann in die gesamtdeutsche Erziehungswissenschaft und die pädagogischen Professionen einfließen wird.

2. Etappen der Transformationen des Bildungswesens

Die künftigen Möglichkeiten von Bildungspolitik, Bildungssystem und -reflexion sind zwar noch nicht determiniert, aber sie sind auch nicht mehr so offen, wie in der Situation von 1989/90. Mit „Wende“ und „Einigung“ sind vielmehr Rahmendaten geschaffen, durch die historisch noch vertretene pädagogische Optionen schon Geschichte geworden sind, und Gestaltungsmöglichkeiten eine Form gefunden haben, in denen nicht mehr alle denkbaren Welten Realität werden können. Die Geschichte seit 1989 verdient deshalb einen erinnernden Blick, weil sie in ihren Ergebnissen die Probleme mit geschaffen hat, vor denen wir zukünftig stehen werden.

2.1 Das Moratorium zur bildungspolitischen Erneuerung der DDR

1989, im Vorfeld des 40. Jahrestages, schien für die Staatsführung der DDR ein Jahr der Stabilität zu werden. Während die osteuropäischen Staaten, allen voran die Sowjetunion, seit längerem von weitgreifenden politischen und gesellschaftlichen Veränderungen erfaßt wurden, glaubte die politische Elite der DDR nicht nur diese Veränderungen, sondern auch die zunehmend wachsende Opposition im Lande und ihren eigenen Legitimationsverlust ignorieren zu können. Seit langem geübt in der Technik der Stigmatisierung all jener, die in der Geschichte der DDR in der Abstimmung mit den Füßen politische Fakten geschaffen hatten – von den Neulehrern der frühen, über die Ingenieure und Ärzte der späten fünfziger Jahre bis hin zu jenen jungen Menschen, die im Sommer 1989 den Weg über Ungarn und die CSSR in die Bundesrepublik suchten –, waren die politischen Eliten auch 1989 scheinbar handlungsfähig. Der Rektor der SED-Parteihochschule KURT TIEDTKE konnte so z.B. im September 1989 im Vorfeld des 12. SED-Parteitages noch schreiben, was ERICH HONECKER dann auch öffentlich wiederholte:

„Den Sozialismus in seinem Lauf hält weder Ochs noch Esel auf. Diese alte Erkenntnis der deutschen Arbeiterbewegung findet durch die große Initiative der Werktätigen der DDR ihre aktuelle Bestätigung“ (TIEDTKE 1989, S. 10).

Auch die kritischen Anfragen und Eingaben, in denen sich Zweifel an der Bildungspolitik der SED im Vorfeld des IX. Pädagogischen Kongresses artikulierten, wurden vom poli-

tisch-pädagogischen Establishment nicht ernstgenommen.⁶ Sie provozierten keine kritischen Rückfragen, waren kein Auslöser für Selbstreflexion, sondern wurden in der Logik des Obrigkeitstaates an das Ministerium für Staatssicherheit zur Bearbeitung weitergeleitet.⁷ In einem umfangreichen schulpolitischen Thesenpapier bestätigte stattdessen ein Autorenkollektiv der APW dem Kongreß, man könne davon ausgehen, „daß die DDR mit dem einheitlichen sozialistischen Bildungssystem und der inhaltlich weiter auszugestaltenden sozialistischen Schule über Voraussetzung verfügt, um auf heutige und künftige Erfordernisse flexibel reagieren zu können“ (MEUMANN u.a. 1989, S. 536). MARGOT HONECKERS Kongreßrede dokumentierte denn auch unverblümt die Melange von Kampfesmut und Realitätsblindheit, die für die herrschende Klasse der DDR 1989 in der Öffentlichkeit so typisch war.

Mit dem Rücktritt ERICH HONECKERS von seinen politischen Ämtern am 18.10.1989 begann dann eine kurze Phase bildungs- und wissenschaftspolitischer Diskussionen über eine grundlegende Reform der DDR-Bildungslandschaft. Hier schienen plötzlich alle Optionen offen und auch eine Reform des Sozialismus in und mit der Schule möglich (vgl. u.a. HOFMANN/TIEDTKE 1990). Daß in dieser Phase des politischen Machtvakuumms ein nachhaltiges Interesse der Bevölkerung an Bildungsfragen erkennbar war, erklärt sich aus der Überzeugung, daß Demokratisierung und der Zugewinn an persönlichen Freiheitsrechten gerade in jenem Bereich diskutiert und durchgesetzt werden müßten, der am konsequentesten die „Verstaatlichung des Individuums“ (PETER 1991, S. 124) organisiert hatte. Bei allen politischen und pädagogischen Divergenzen zwischen den Protagonisten der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen und Parteien bestand bei den Beteiligten ein Konsens über die Notwendigkeit der Reform des Bildungswesens. Vor allem die zahlreich entstehenden basisdemokratischen Gruppen, z.B. die „Volksinitiative Bildung“ oder der „Unabhängige Interessenverband Demokratische Bildung und Erziehung“, diskutierten jenseits schulformbezogener Organisationsfragen in erster Linie über neue pädagogische Ziele und Programme, Konzepte und Experimente. Vor allem zeigte sich im Herbst 1989 ein starkes Informationsbedürfnis über alternative Schulmodelle und reformpädagogische Praxen. Den Vertretern der Waldorf-Schulen gelang es z.B., in zahlreichen und immer gut besuchten Veranstaltungen ihre Ideen vorzustellen und zu verbreiten. Der kurzzeitigen Waldorf-Euphorie begegneten die führenden Pädagogen der DDR-Zeit mit ambivalenten Reaktionen, in der Tendenz eher ablehnend, mit Hinweisen etwa, die Attraktivität dieser Schulen in der Bundesrepublik sei „Bestandteil der starken Zunahme des Irrationalismus im Bildungsbereich der BRD“ (SCHÜTT 1990, S. 61).

Einige der Ergebnisse dieser bildungspolitischen Debatten in der Zeit vom Herbst 1989 bis März 1990 (HOFMANN 1991a), die zugleich im Zeitraffer 20 Jahre bundesdeutsche Bildungsgeschichte aufarbeiteten, speisten auch das Positionspapier der Arbeitsgruppe „Bildung, Erziehung und Jugend“ des Zentralen Runden Tisches. Als dieser am 5. März 1990 das Ergebnis seiner Beratungen schließlich einstimmig verabschiedete, waren die bildungspolitischen Weichen jedoch schon in andere Richtungen gestellt. Auf die Entstehung der neuen Wirklichkeit von Schulen und Universitäten, Lehrerbildung oder pädagogischer Arbeit hatte es keinen Einfluß mehr.

Dennoch lohnt eine erneute kurze Analyse dieser Programmpapiere und -debatten,

6 Auch der von westlichen Beobachtern seit den frühen achtziger Jahre diagnostizierte Loyalitätsschwund unter den DDR-Jugendlichen.

7 Vgl. den Beitrag von KAACK in diesem Band.

weil sie einen Teil der retrospektiv begründeten Enttäuschung verständlich machen kann, die heute v.a. unter reformbereiten Pädagogen herrscht. Die im November 1989 einsetzenden Diskussionen waren noch durch zwei grundlegende Prämissen bestimmt. Einmal stand die Eigenstaatlichkeit der DDR noch außer Frage, zum anderen bewegten sich die emphatischen Pläne und großen Hoffnungen in Richtung eines Sozialismus mit menschlichem Antlitz.⁸ Die Kontroversen entzündeten sich dennoch schon früh: Schulpolitisch setzten sie mit der Frage nach dem Zeitpunkt ein, zu dem Differenzierung und Typenbildung beginnen sollten, aber sie wandten sich auch scheinbar zweitrangigen Fragen zu, wie der Einführung der Fünf-Tage-Woche. Erkennbar war bei allen unterschiedlichen Varianten jedenfalls, daß die Einführung eines gegliederten Schulsystems damals noch auf wenig Akzeptanz stieß (FISCHER 1992, S. 105ff.).

Die Ergebnisse der ersten Phase einer autonomen Bildungspolitik in der DDR bestanden andererseits aber auch nicht nur aus bedrucktem Papier. Durch den Druck der basisdemokratischen Bewegungen wurden vor allem die besonders ideologisch belasteten Teile des Volksbildungswesens abgebaut. An die Stelle des Staatsbürgerkundeunterrichts trat Gesellschaftskunde als neues Fach, die Monopolstellung von Russisch als erster Fremdsprache entfiel, der Wehrunterricht und die vormilitärische Ausbildung der Lehrlinge während ihrer Berufsausbildung wurden aufgehoben. Schon im November 1989 setzte eine intensive Diskussion über die Einführung eines religionskundlichen Unterrichts ein.⁹ Für die Reform des Geschichtsunterrichts und über die Umwandlung des Faches „Einführung in die sozialistische Produktion“ in das Fach „Arbeitslehre“ gab es eine breite Zustimmung. Auch die Neugründung von Privatschulen wurde unter dem Eindruck der Diskussionen über die Möglichkeiten reformpädagogischer Konzepte vorbereitet.¹⁰ Im Hochschulwesen schließlich wurde das obligatorische marxistisch-leninistische Grundlagenstudium abgeschafft. Allein durch diese Maßnahme reduziert sich die Zahl der Lehrverpflichtungen aller Hochschullehrer um ca. 10%.

JAN HOFMANN, selbst prominent am runden Tisch aktiv, hat zu Recht darauf verwiesen, daß die Bildungsvorstellungen der basisdemokratischen Gruppen mit ihren Schlüsselbegriffen Mündigkeit, Freiheit, Verantwortung im Herbst 1989 genau dort anschlossen, wo die bundesdeutsche Studentenbewegung Ende der sechziger Jahre ihre Kritik am Bildungssystem der BRD formuliert hatte (HOFMANN 1991, S. 30). Runde Tische, Bürgerbewegung, vor allem aber die SED planten also nur einen reformierten Sozialismus in der DDR. Als die Bundesregierung im Februar 1990 dann die Zusage der UdSSR erhielt, sich einer Vereinigung nicht zu widersetzen, war allen Versuchen einer Neuentwicklung eigenständiger staatlicher Strukturen der machtpolitische Boden entzogen. Die Ergebnisse der Volkskammerwahl vom 18. März 1990 zeigten dann aber auch innenpolitisch überdeutlich, daß die Bürger der DDR mit ihrer Wahl weder die Rolle der Bürgerbewegung beim Umbruch in der DDR politisch honorierten noch an das Projekt der Erneuerung des Sozialismus glaubten. Sie folgten schlicht jenen, die ihnen die Verbesserung ihres materiellen Lebensniveaus versprachen, und vertrauten ihren Erfahrungen mit dem Sozialismus mehr

8 Lediglich in den schulpolitischen Erklärungen der CDU und LDPD findet sich der Bezug auf den Sozialismus nicht mehr. Vgl. Drei Fragen an fünf Parteien. Für eine erneuerte Schule In: Deutsche Lehrerzeitung (Nr. 49) 1989.

9 Vgl. den Beitrag von EGGERS in diesem Band. Vgl. auch die Empfehlung zur Einführung des Faches „Lebensgestaltung/Ethik“. In: Geschichte-Erziehung-Politik 1, H 6, (1990), S. 2ff.

10 Die rechtlichen Grundlagen zur Einführung von Schulen in freier Trägerschaft wurden mit einem entsprechenden Gesetz vom 22.7.1990 und den Durchführungsbestimmungen vom 9.8.1990 gelegt. Vgl. DDR-Gesetzblatt 1, Nr. 52, S. 1036 und Nr. 60, S. 1466.

als den neuen Versprechen aus den eigenen Reihen. Mit 40,8% siegte deutlich die ehemalige Blockpartei CDU, die SPD errang 21,9%, die PDS immerhin noch 16,4% und das Bündnis 90/Grüne gerade 4,9% der Stimmen (ROTH 1990).

Das pädagogische und bildungspolitische Establishment reagierte auf den Stimmungsumschwung in der Bevölkerung ab dem Herbst 1989 zeitverzögert und zugleich sichtlich irritiert über die Heftigkeit der Kritik an den Bildungsverhältnissen. In der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Publizistik lassen sich die Optionen für einen Reformsozialismus in der DDR zwar ausgiebig studieren. Aber man kann auch sehen, daß die Pädagogen die Bastionen sozialistischer Bildungspolitik nur schrittweise – parallel zu den politischen Ergebnissen – verlassen.¹¹ Bekundeten die Teilnehmer des IX. Pädagogischen Kongresses im Juni 1989 noch ihren Willen, die Jugend „im Geiste der Liebe und Treue zu unserem sozialistischen Vaterland zu bilden und zu erziehen“,¹² so hielten Vertreter der etablierten Erziehungswissenschaft auch im Dezember 1989 bei allen Irritationen, die „der politische und geistige Umbruch in unserem Lande“ evoziert habe, noch an alten Ideen fest: „Die Grundidee unserer sozialistischen Schule ist und bleibt nach wie vor die Entfaltung der geistigen, körperlichen, sittlichen Kräfte jedes einzelnen Kindes“ (HUBER/WEISS 1989, S. 936). Unverkennbar wuchs aber die Bereitschaft zur Selbstkritik und zu Rückfragen an die eigene Zunft und Theorie, einschließlich der Frage nach der Mitschuld für den Hiatus von Ideologie und Realität und nach der Verantwortung für die Defizite in der Bildungsforschung. Eine schärfere und selbstkritische Problemwahrnehmung ist schon im Herbst 1989 unverkennbar, auch wenn sich die Bereitschaft zur Erneuerung mit der Kontinuität der politischen Semantik und der ideologischen Denkformen noch vermischen:

„Wenn Zehntausende junge Menschen, die in unserer Schule gebildet und erzogen wurden, die DDR verlassen haben, wenn sie ihr Leben in unserem Land des Sozialismus, des Antifaschismus einzutauschen bereit sind gegen ein Leben in einem Staat, der sich zu einer Zweidrittel-Gesellschaft bekennt, der sich gegen Abrüstungsschritte angesichts der globalen Bedrohung sträubt, der neofaschistische Tendenzen toleriert und befördert, dann wäre es gefährliche Ignoranz, wollte man die Ursachen dafür nicht auch in der Schule und anderen Erziehungsinstitutionen suchen“ (UHLIG/LOST/WIEGMANN 1989, S. 963).

Die Beharrungskraft in alten Denkstrukturen zeigen sich vor allem prospektiv. Die von uns zitierten Vertreter der historischen Pädagogik z.B. fühlen sich in ihrer Selbstkritik allenfalls aufgefordert, „den Plan der pädagogischen Forschung 1991–95 exakt und genau zu bestimmen“, die Wirksamkeit ihrer Lehren in der Ausbildung der Lehrerstudenten „in allen Varianten erziehungswissenschaftlicher Gestaltung der Einheit von Logischem und Historischem“ zu erhöhen und die „Entwicklung vielfältiger und massenwirksamer Aktivitäten zur geschichtspropagandistischen Arbeit, vor allem hinsichtlich der Geschichte von Schule und Pädagogik in der DDR“ (ebda., S. 965), voranzutreiben. Zwar fehlt nicht die Selbstkritik, denn die historischen Pädagogen seien in die „gefährliche Nähe einer Hofgeschichtsschreibung geraten“ (UHLIG 1990, S. 317), und eine Neubewertung der Bildungsgeschichte der DDR sei notwendig, aber auch die Fluchtpunkte in der eigenen Tradition werden schon gesucht: „Es besteht kein Anlaß, unsere bisherige Bewertung der antifaschistisch-demokratischen Schulreform zu korrigieren“ (UHLIG 1990, S. 321). Gegen die schlechte Geschichte der DDR muß die Vorgeschichte, der historische Impuls aus der Zeit der SBZ, zunächst die Identität stiften.

Immerhin, es war ein Fluchtpunkt, der Reformüberlegungen inspirierte: Im Januar

11 Vgl. den Beitrag von WIGGER in diesem Band.

12 Willensbekundung der Teilnehmer des IX. Pädagogischen Kongresses. In: Pädagogik 44 (1989), S. 545.

1990 veröffentlichten Mitarbeiter der APW eigene Vorstellungen zur Erneuerung „der Schule in einer sozialistischen DDR“ (APW 1990, S. 5), und sie reagierten damit auf das unübersehbare öffentliche Interesse an Schul- und Bildungsfragen. Auch in diesen Konzepten war von Realitätsverlust, Mitschuld, Verdrängung, Offenlegung der Defizite die Rede, auch hier ging es um die Erneuerung der Schule und die Modernisierung der Einheitsschule. Differenzierung und Flexibilisierung der Übergänge, Individualisierung der Lernprozesse der Schüler sahen diese Überlegungen ebenso vor wie Forderungen nach einer neuen Allgemein- und Persönlichkeitsbildung in einer flexiblen Schule und die Stärkung der Souveränität des Lehrers. Man findet ein Dokument, das dezidiert Abschied nimmt vom sozialistischen Persönlichkeitskonzept und der neuen Schule die Funktion zuweist, „für eine reiche Identitätsentwicklung in einer solidarischen Gemeinschaft (zu erziehen) ... Ziele und Inhalte der Erziehung sollten auf einem Konsens zwischen den gesellschaftlichen Kräften des Landes beruhen und *mehrheitlich akzeptierte humanistische Werte* in das Zentrum rücken“ (APW 1990, S. 6f.). Die institutionelle Erziehung müsse künftig Weltoffenheit und das Bekenntnis zur DDR ebenso einschließen wie auf den sich abzeichnenden Wertewandel der jungen Generation reagieren.

Bei aller Reformbereitschaft, die dieser Entwurf für eine erneuerte sozialistische DDR erkennen läßt, kann man ihn aber auch als Beispiel für die Kontinuität einer normativen Anthropologie lesen, deren Denkformen dem Muster von historischer Progression und Regression folgen. So setzt z.B. die Berufung auf den „humanistische(n) Inhalt einer demokratischen Erziehung“ (APW 1990, S. 6) ja die Überzeugung der Universalisierung und der Lernbarkeit des Humanum voraus. Damit wird aber eine Prämisse gesetzt, die erst zu begründen wäre, nämlich die Möglichkeit nicht-entfremdeter gesellschaftlicher Verhältnisse als eine in der menschlichen Gattung in nuce selbst angelegte und durch Erziehung realisierbare. Die der DDR-Erziehungswissenschaft eigene Argumentation mit dem Humanismus und seinem Erbe wird hier also fortgesetzt. Die Theoretiker belasten sich aber nicht mit der selbstkritischen Rückfrage, inwieweit die Berufung auf dieses Erbe selbst bei der gesellschaftlichen Etablierung der Inhumanität funktional war. Ähnliche Rückfragen ergeben sich beim zweiten Schlüsselbegriff des Aufsatzes, dem des Antifaschismus. Auch er wird als Chiffre für das Humanum schlechthin und als erziehungstheoretische Grundlage eingeführt; er sei das Fundament der „Unduldsamkeit gegenüber neonazistischen, rassistischen und anderen menschenfeindlichen Auffassungen, ... darauf gerichtet, Gewalt, Brutalität und Aggressivität abzuweisen“ (APW 1990, S. 7).¹³ Beide Begriffe sind in dieser Denkform aber dem theoretischen Begründungsanspruch entzogen, weil sie apriori als Begründung für die Lösung gesellschaftlicher Strukturprobleme verwendet werden (DUDEK 1990). Der in jener Phase häufig vorgetragene Einwand, nicht die Idee, sondern deren Realisierung in der DDR habe sich diskrediert, erinnert dabei fatal an jene Interpretamente, die die Pädagogik in den fünfziger Jahren für den Nationalsozialismus bereit hielt: Mißbrauch echter Ideale (DUDEK 1992).

2.2 Die Veränderungen des Bildungssystems seit 1990

Im Westen wurde der Ausgang der Volkskammerwahlen als Signal für das staatliche Ende der DDR gewertet. Der Vertrag über die Schaffung einer Währungs-, Wirtschafts- und So-

13 In die Konzepte für einen reformierten Geschichtsunterricht fließen Humanismus, Antifaschismus, Frieden, Vernunft dann sogar als oberste Lernziele ein (GÖRZEN/KAPPLER/SZALAI 1990, S. 289).

zialunion vom 18. Mai 1990 bildete dann auch rasch den entscheidenden Schritt zum Beitritt der DDR zur Bundesrepublik, der faktisch bereits mit dem Einigungsvertrag vom 31. August 1990 besiegelt war. Mit ihm und der Neugründung der Länder in der DDR durch das Ländereinführungsgesetz vom 22. Juli 1990 wurden auch die entscheidenden Voraussetzungen für die Transformation der deutschen Bildungslandschaft geschaffen, politisch vor allem in den Rahmenbedingungen, d.h. in der Überführung einer zentralistischen in eine föderative Struktur.

Der unter großem Zeitdruck ausgearbeitete Einigungsvertrag bestätigte die Kulturhoheit der Länder, setzte zugleich aber in den Artikeln 37 und 38 die Rahmenbedingungen für die Umgestaltung des Bildungs- und Wissenschaftssystems. Dies gilt vor allem für den Bereich von Wissenschaft und Forschung, für alle Schritte ihrer „notwendigen Erneuerung ... unter Erhaltung leistungsfähiger Einrichtungen“ (Art. 38) und für die Evaluierung durch den Wissenschaftsrat. Er war schon von der letzten DDR-Regierung gebeten worden, ein Gutachten über die außeruniversitären Forschungseinrichtungen, die Entwicklung der Hochschulen und die Neugestaltung der Lehrerbildung zu erstellen. Von dieser, der aus DDR-Zeiten stammenden Evaluierungsabsicht waren also vor allem die personell starken Akademien, speziell die dem Volksbildungsministerium unterstellte und mit Wirkung vom 31.12.1990 aufgelöste Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) mit ihren mehr als 600 Mitarbeitern, betroffen. Nach dem Einigungsvertrag wurde die Evaluierung durch den Wissenschaftsrat dann auf alle „öffentlich getragenen Einrichtungen“ ausgedehnt, die APW von der Planung von Nachfolgekonzepten aber ausgespart (vgl. den Beitrag von EICHLER/UHLIG i.d.Bd.), der Forschungsrat der DDR aufgelöst und zugleich die Absicht bekundet, die Praxis der Forschungsförderung auf die neuen Bundesländer auszuweiten. Am 11.7.1991 vereinbarten Bund und Länder schließlich das mit 1,76 Milliarden DM ausgestattete „Erneuerungsprogramm für Hochschule und Forschung“ (kurz: HEP).¹⁴

Bei den wenigen *schulrechtlich* relevanten Regelungen des Vertrages handelt es sich primär um Übergangs- und Verweisungsbestimmungen, also um die Frage der Anerkennung von Abschlüssen und diverser Gleichwertigkeitsregelungen. Danach gelten die in der DDR staatlich anerkannten schulischen, beruflichen und akademischen Abschlüsse oder Befähigungsnachweise weiterhin (Art. 37 (1)). Die Neugestaltung des Schulwesens wird zur Ländersache erklärt, die notwendigen Regelungen zur Anerkennung der Abschlüsse sollen auf der Grundlage des Hamburger Abkommens und der einschlägigen KMK-Vereinbarungen in der Kultusministerkonferenz getroffen werden (Art. 37 (4)). Sie soll auch entsprechende Übergangsregelungen bei der Anerkennung der Lehramtsprüfungen erarbeiten (Art. 37 (2)). Eine weitere schulrechtliche Auswirkung des Einigungsvertrages betrifft die sorbische Minderheit in Sachsen und Brandenburg. Ihr wird die Bewahrung und Pflege der sorbischen Sprache im öffentlichen Leben garantiert. Ähnlich wie in der Landesverfassung Schleswig-Holsteins für die dänische Minderheit werden die Verfassungen Brandenburgs und Sachsens die Rechte der Sorben garantieren (HAGE 1991, S. 54).

Auf der Grundlage dieser grundsätzlichen rechtlichen Voraussetzungen folgten seit 1991 (und unabgeschlossen bis zum Herbst 1992) die länderspezifischen Gesetze zur Erneuerung der Hochschulen und des allgemeinbildenden Schulwesens. An den Hochschulen wurden, mit finanzieller Unterstützung aus den Mitteln des „Hochschulerneuerungsprogramms“, auf der Grundlage der Empfehlungen des Wissenschaftsrates seither 200

14 Zur Tätigkeit des Wissenschaftsrates in den neuen Ländern vgl. den Überblick von KRULL (1992) und die Bilanz seines Vorsitzenden SIMON (1992).

Gründungsprofessuren an Universitäten und Hochschulen und 100 Gründungsprofessuren für die neu geplanten Fachhochschulen sowie Gastprofessuren eingerichtet und die Nachwuchsförderung finanziert. Daß die Gründungsprofessoren in der Regel aus den alten Bundesländern kamen, ist aber weniger ein Indiz für eine strategisch geplante „Kolonialisierung“ des ostdeutschen Wissenschaftssystems oder eine Maßnahme im Sinne eines verdeckten Arbeitsbeschaffungsprogramms für habilitierte West-Nachwuchswissenschaftler. Diese Entwicklung ist vielmehr ein Indiz für den auch in den neuen Bundesländern und bei vielen Betroffenen gehegten Zweifel an der personellen und theoretischen Selbstreinigungskraft der ostdeutschen Hochschullandschaft. Beispiele für das Mißlingen solcher Absichten, zumindest für die Schwierigkeiten solcher Selbsterneuerungsprogramme gibt es auch jenseits des prominent gewordenen Kontroversfalles der Humboldt-Universität genug. Man muß auch für die beredten Klagen über die noch immer wirksamen „Seilschaften“ der ehemaligen SED-Kader im Hochschulbereich¹⁵ nicht lange nach Belegen suchen, um die These zumindest für diskussionswürdig zu halten, daß eine rasche Erneuerung des Wissenschaftssystems ohne Anstoß „von oben und von außen“ nicht möglich gewesen wäre.

Die Neustrukturierung der Wissenschaftslandschaft hat jedoch nicht allein den Abbau von Teilen der DDR-Wissenschaften, allen voran des Akademie-Systems, zur Folge. Meist in Fortführung bestehender Hochschulen entstehen in allen neuen Bundesländern Fachhochschulen. Brandenburg richtete in Potsdam und Frankfurt/O neue Universitäten ein, in Cottbus wurde eine Technische Universität gegründet.

Zur Erneuerung der Wissenschaftslandschaft zählen auch die Veränderungen auf dem Gebiet des Publikations- und Verlagswesens. Pädagogik und Erziehungswissenschaft sind davon in Ost und West, wenn auch nicht gleich stark, betroffen. Der Wegfall der finanziellen Unterstützung der DKP und ihrer Vorfeldorganisationen durch die SED bedeutete nicht nur für den DKP-Verlag, sondern u.a. auch für die im Pahl-Rugenstein-Verlag erscheinende Zeitschrift „Demokratische Erziehung“ 1990 die Einstellung. Damit endet eine Zeitschrift, die seit 1975 als Nachfolgeorgan der Zeitschrift des Schwelmer Kreises, „Schule und Nation“, innerhalb des linken Pädagogenspektrums der Bundesrepublik eine wichtige soziale und theoretische Rolle gespielt hatte. In den neuen Bundesländern gehen die „Pädagogik“ und andere Zeitschriften aus dem Nachlaß des Verlages „Volk und Wissen“ in die Verlagsgruppe Luchterhand über. Das Aushängeschild der DDR-Pädagogik wird zwar weitergeführt, ebenso wie die „Deutsche Lehrerzeitung“, aber beide seit September 1990 mit neuer Konzeption und die „Pädagogik“ auch mit neuem Namen als „Pädagogik und Schulalltag“. Die heftige Kritik am DDR-Bildungswesen führte dort aber noch relativ lange zu offensichtlich ähnlich heftigen Irritationen in der Redaktion. Im Januar 1990 befürchtet sie, das Kind werde mit dem Bade ausgeschüttet:

„War denn alles, was nach dem großen Krieg (!) mit und in der Schule passierte, *nur* schlecht? War denn nicht der antifaschistische Umbruch in der Schule ein Akt demokratischer Befreiung des Denkens, des Lehrens und des Lernens? Und war die in diesen Akt eingeschlossene damalige und auch die spätere Berufung auf eine deutsche humanistische Bildungstradition und ihre Befragung nach aktuellen Lösungswegen das Schlechteste, das wir heute schnell vergessen sollten? Das kann nicht sein.“¹⁶

15 Vgl. für viele den Erfahrungsbericht des international anerkannten, aber zu DDR-Zeiten geschmähten Leipziger Sozialhistorikers BLASCHKE (1992). Schon frühzeitig äußern andere ostdeutsche Wissenschaftler Skepsis gegenüber der Selbsterneuerung und befürchten, „daß die durch das SED-Regime geschaffenen Machtstrukturen vom Hochschulrahmengesetz demokratisch legitimiert werden“ (ISENBERG/JAHN 1990, S. 79) könnten.

16 Für unsere Sache. In: Pädagogik 45 (1990), S. 1.

Daß im Septemberheft 1990 west- und ostdeutsche Autoren gemeinsam eine Hommage auf DIESTERWEG publizierten, hat insofern eine zweifache Symbolik. Diese Tatsache verdeutlicht noch einmal das Traditions- und Erbeverständnis der DDR-Pädagogik, in dem DIESTERWEG eine überragende Rolle zukam, und sie signalisiert schon den Wandel, dem das DIESTERWEG-Bild auf dem Weg in eine gesamtdeutsche Erziehungswissenschaft und Pädagogik unterliegt. Der Konflikt angesichts der DIESTERWEG-Feier der APW läßt endlich erkennen, wie schwach der Konsens zwischen Ost und West selbst angesichts der Klassiker ist (vgl. SCHWARTE/SCHÜLER 1991; RUPP 1991).

Schwierigkeiten beim Umlernen signalisiert auch ein anderes, zu den ideologisch belasteten Periodika gehörendes Organ. Die Zeitschrift „Staatsbürgerkunde und Geschichtsunterricht“ stand dem Erneuerungsprozeß noch im Herbst 1989 sehr distanziert gegenüber, und selbst das Novemberheft ist völlig unberührt von den politischen Ereignissen. Der renommierte DDR-Historiker WALTER SCHMIDT etwa konnte dort von einer weltweiten Erneuerung des Sozialismus schreiben, „von der auch im Parteiprogramm der SED gesprochen wird“, ¹⁷ und er sah es als „geradezu absurd (an), vom Scheitern des Sozialismus zu sprechen, wenn dieser ... in eine Phase der Reformen für seine weitere *Stärkung* eintritt“ (ebda.). Das mußte – so die Redaktion im Januar 1990 – „wie ein weiterer Schlag ins Gesicht wirken“. ¹⁸ Nachdem das Dezemberheft nicht mehr ausgeliefert wurde, veröffentlichte die Redaktion Anfang 1990 nach heftigen Protesten aus der Leserschaft das Versprechen, künftig „eine mündige Zeitschrift zu werden, nicht mehr gegängelt und bevormundet durch irgendein Ministerium und die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften!“ (ebda.). ¹⁹ Ab April 1990 erscheint die Zeitschrift unter dem Titel „Geschichte und Gesellschaftskunde“, drei Monate später ändert sie ihren Titel in „Geschichte-Erziehung-Politik“ und versucht mit einem neuen praxisbezogenen Konzept zu reüssieren, mit neuen Thematiken und einer gesamtdeutschen Autorenschaft, aber in der Kontinuität ihrer Redakteure, mit Blick in die Zukunft und ohne selbstkritische Bilanz auf eine Fachdidaktik, die wie keine andere das Legitimationsgeschäft der SED betrieben hatte.

2.3 Neue Strukturen, Wandel im Personal: Ergebnisse des Transformationsprozesses

Personell, institutionell und gesellschaftlich sind die Ergebnisse der Transformation des Bildungssystems seit 1991 in ihren Konturen jetzt schon deutlich erkennbar. Dabei zeigt sich, daß zunächst die Kulturhoheit der neuen Länder und die dort herrschenden politischen Parteien und Koalitionen den Prozeß der Neugestaltung der Bildungslandschaft beeinflussen. Das gilt freilich nicht in allen Politikbereichen in gleicher Weise, denn relativ starke Gestaltungs- und Handlungschancen besitzen die Länder ja nur im Schulbereich, während ihre eingeschränkte, aber auch deutlich erkennbare Kompetenz im Hochschulbereich immer in Konkurrenz zum Bund wirksam wird (wie auch in der beruflichen Bildung).

Blickt man zunächst auf die Hochschulen, dann hat die von DDR-Wissenschaftlern in den Jahren 1990/91 geforderte *Selbsterneuerung* der Universität bisher nicht stattgefunden.

¹⁷ Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 31 (1989), S. 818.

¹⁸ Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 32 (1990), S. 1.

¹⁹ Ausführlich dokumentiert werden diese Proteste durch die Veröffentlichung der Leserbriefe in den ersten beiden Ausgaben des Jahres 1990.

den. Das bedeutet aber nicht, daß die Hochschulen vom politischen Wandel ausgeschlossen waren. Die vom Wissenschaftsrat vorgeschlagene und von den Ländern praktizierte Evaluierung des Hochschulpersonals durch entsprechende Fachkommissionen bei gleichzeitiger Neubesetzung von Professuren mit einem starken Anteil von Bewerbern aus den alten Bundesländern hat deshalb auch zu Unsicherheiten und ambivalenten Einstellungen gegen die Hochschulerneuerung besonders dort geführt, wo dieser Prozeß mit Entlassungen und dem Verlust sicher geglaubter beruflicher Karrieren endete. Die lauten Klagen über das Verschwinden eines ganzen Berufsstandes sind vor diesem Hintergrund zwar verständlich, aber die Behauptung, die Ergebnisse der Evaluation zeigten „das historische Versagen vor allem westdeutscher Pädagogen und Bildungspolitikern“ (STOLZ 1992, S. 177), verwechselt die Ursachen mit den Wirkungen. Nicht nur, daß bei den Besetzungsverfahren in den ideologisch als weniger belastet eingestuften Fächern jetzt auch – z.B. in Berlin – die hauseigenen Ost-Bewerber wieder stark berücksichtigt werden, aus der Distanz betrachtet geht die Erneuerung der Hochschulen eher schleppend als so rigide vonstatten, wie es von einigen der Betroffenen beklagt wird.

Personell wirkt sich die Transformation der ostdeutschen Bildungslandschaft trotz erheblicher Unterschiede in der Personalpolitik der Länder durch die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Entlassungen aus. Dabei verfolgen die Länderverwaltungen eine zweifache Politik, die der generellen Lehrerüberprüfungen und die der Stellenreduzierung. Bereits in dem „Vertrag über die Schaffung einer Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion“ vom 18.3.1990 waren die Grundzüge der Finanzpolitik der DDR festgelegt worden. Sie sahen u.a. die nachhaltige Reduzierung der extrem hohen Personalkosten im Öffentlichen Dienst vor. Dies betraf von vornherein auch die 183.828 an den allgemein- und berufsbildenden Schulen tätigen Lehrer der DDR und das Hochschulpersonal. Aus den Absichtserklärungen der Kultusministerien und den gegenwärtig sichtbaren Ergebnissen der Personalpolitik läßt sich vermuten, daß dieser Bestand von 1989 in den nächsten Jahren bei den Lehrern auf ca. 85 Prozent reduziert werden wird (und analog im Wissenschaftsbetrieb). Prognosen gehen zudem davon aus, daß der Einstellungsbedarf in den nächsten Jahren sehr niedrig sein wird, so „daß bis zum Jahre 2.000 von 1992 an insgesamt 28.000 Stellen neu besetzt werden, also etwa 3.200 jährlich“ (KLEMM 1991, S. 21). Das bedeutet auch, daß die Erneuerung des Bildungswesens mit dem alten Personal geleistet werden muß.

Die Überprüfungspraxis der Länder im Jahre 1991 orientierte sich zwar an den Kriterien der fachlichen und persönlichen Eignung, hatte in der Praxis jedoch unterschiedliche Konsequenzen.²⁰ In den Ergebnissen und Wirkungen der Lehrerüberprüfungen spiegeln sich unterschiedliche länderspezifische Strategien, die Frage der persönlichen und fachlichen Eignung von der finanzpolitischen Prämisse der Stellenreduzierung zu trennen. Gemeinsam ist allen Ländern, an den Beginn der neuen Personalpolitik die Entlassung der sog. „Modrow-Lehrer“ zu setzen²¹ und Lehrer mit ideologisch besonderes belasteten Fächern wie Staatsbürgerkunde und Marxismus/Leninismus persönlichen und/oder fachlichen Eignungsprüfungen zu unterziehen.

Mit arbeitsmarktpolitischen Instrumentarien wie Auflösungsverträgen, Änderungskündigungen, Altersübergangs- und Vorruhestandsregelungen wurde der Stellenabbau im Bil-

20 Vgl. zu der Praxis der Überprüfungen in den einzelnen Ländern und zu den personellen Konsequenzen (SCHMIDT 1992).

21 Darunter versteht man jene Personen, die zwischen dem 1. Dezember 1989 und dem 1. September 1990 in den Schuldienst eingestellt wurden, zuvor jedoch längere Zeit in nichtschulischen Bereichen, wie z.B. bei der Staatssicherheit, tätig waren.

dungssystem in Angriff genommen und sollte er zugleich sozialpolitisch begleitet werden. Allein in Brandenburg, unter einer auch sonst reformfreudigen „Ampel“-Koalition aus Bündnis '90, FDP und SPD, erhielten die Lehrer unter der Bedingung, daß sie einer Stundenreduzierung um 20 Prozent zustimmten, eine Arbeitsplatzgarantie für zunächst unbestimmte Zeit. Diesem Sozialpaket stimmten nach anfänglich heftiger Kritik 95 Prozent der etwa 34.500 Lehrer zu, die sich nun die 28.000 Planstellen teilen. Seit Frühjahr 1992 ist aus dem Modell inzwischen ein 87-Prozent-Modell geworden und in zwei bis drei Jahren hofft man, allen Beschäftigten die volle Stundenzahl zurückgeben zu können. Während in Sachsen eine Politik des Primats der persönlichen Integrität betrieben wird, steht in Sachsen-Anhalt die fachliche Überprüfung der Lehrer deutlich vor der Frage ihrer persönlichen Eignung. Damit wird „die zwischen diesen beiden Bereichen notwendige Trennung jedoch ebenso verwischt wie eine personelle Erneuerung verzögert. Dies gilt auch für den Vorzug der fachlichen Überprüfung vor der persönlichen bei gleichzeitiger Vermeidung von Bedarfskündigungen, wie in Mecklenburg-Vorpommern. Und schließlich legt(e) auch die gleichzeitige Überprüfung von fachlicher und persönlicher Eignung der Verquickung mit Kündigungen aus Bedarfsgründen nahe“ (SCHMIDT 1992, S. 74).

Das in Thüringen und Sachsen anfänglich propagierte Ziel, politisch belastete Lehrer möglichst schnell zu entlassen, ließ sich in der Praxis aus verschiedenen Gründen, z.B. der Aufrechterhaltung des Schulbetriebs und wegen politischer Widerstände, nicht durchhalten. Die in Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern gängige Praxis des Primats der fachlichen vor der persönlichen Eignung führte zu der fatalen Konsequenz, daß politisch nicht belastete Lehrer entlassen wurden, während gleichzeitig politisch eindeutig belastete Lehrer weiter unterrichten können.²²

Insgesamt sind 1991 in allen neuen Bundesländern mehr als 20.000 Lehrer aus dem Schuldienst ausgeschieden. Bis März 1992 verloren in Sachsen 8.500 Hochschullehrer, Lehrer und Erzieherinnen ihren Arbeitsplatz.²³ Mecklenburg kündigte im Frühjahr 1992 3.060 Entlassungen an, nachdem im Mai 1991 bereits 1.700 Lehrer entlassen wurden. In Thüringen sind 1991 ca. 4.600 Lehrer und Erzieher aus dem Schuldienst ausgeschieden, die Entlassungen weiterer 3.600 Lehrer sind für 1992 bereits angekündigt. In Sachsen-Anhalt, das im Mai 1991 die Entlassung von 6.000 der 38.000 Lehrer beschlossen hatte, werden 1992 weitere 1.300 folgen.

Strukturell befindet sich die Personalpolitik der Kultusministerien in einem Dilemma. Bedarfsprognosen und Finanzpolitik signalisieren die Stagnation auf dem Lehrerarbeitsmarkt und damit düstere Berufsaussichten für gegenwärtige Lehramtsstudenten. Damit wird die überwiegende Mehrheit der alten DDR-Lehrer in den nächsten Jahren im Amt bleiben und der soziale Träger der Umgestaltung des Schulsystems werden. Zugleich werden die DDR-Pädagogen mit der Hypothek ihrer eigenen Vergangenheit konfrontiert, und mit der These, ihr eigentliches Ziel sei es gewesen: „Die Individualität hemmen und den eigenen Willen brechen!“ (MAAZ 1990, S. 16). Anders als 1945 scheint die Vergangenheitsaufarbeitung in der DDR im Bereich der Lehrerschaft also nur geringe personelle Konsequenzen zu haben. Es steht zu befürchten, daß diese Politik nicht nur zu Lasten der

22 Die folgenden Daten entstammen u.a. einer Anfang 1992 durchgeführten Umfrage der Nachrichtenagentur AP bei den Kultusministerien der neuen Länder.

23 Darunter 750 wegen fehlenden Bedarfs, 3.000 Lehrer und 250 Erzieher wegen fachlicher Nichteignung; vgl. Erziehung und Wissenschaft H 3 (1992), S. 8. Im Mai 1992 kündigte die sächsische Kultusministerin an, aus finanziellen und Bedarfsgründen solle es keine Lehrerentlassungen geben. Vielmehr werde jedem der 46.000 Lehrer eine Teilzeitregelung angeboten; Frankfurter Rundschau v. 6.5.1992, S. 3.

neuen Lehrergenerationen geht, die jetzt mit ihrem Studium beginnen, sondern auch auf Kosten der allseits eingeklagten Aufarbeitung der Vergangenheit. Hinzu kommt die öffentliche Beschädigung des Lehrerberufes, die für Abiturienten die Aufnahme eines Lehramtsstudiums zum gegenwärtigen Zeitpunkt als wenig attraktiv erscheinen läßt.

Institutionell vollzogen die neuen Länder mit dem Übergang vom zentralistischen Einheitsschulsystem zu einem föderativen gegliederten Schulsystem eine schulpolitische Kurskorrektur, die sich – auf den ersten Blick – wie eine Übernahme der westdeutschen Schulstrukturen ausnimmt. Bei näherem Hinsehen aber zeigen sich die Grenzen eines raschen Transfers, denn die neuen Länder haben sich nur teilweise an den westdeutschen Schulgesetzen und der westlichen Schulrealität orientiert. Dafür gibt es mehrere Gründe. Zum einen läßt sich in Westdeutschland selbst seit einigen Jahren ein neues Bildungsverhalten seitens der Eltern und Schüler beobachten, das innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems zu erheblichen Verschiebungen geführt hat. Die Hauptschule ist faktisch zu einer Restschule geworden und verschwindet institutionell zunehmend von der Bildfläche. In Hessen, Hamburg und Berlin besuchen 1991/92 nur noch zwischen 12 und 17 Prozent der Schüler diese Schulform. Gemessen an dem Schülerzuwachs und den damit verbundenen unterschiedlichen Leistungsprofilen ist das Gymnasium inzwischen zu einer Art Gesamtschule geworden, ohne daß es strukturell in der Lage wäre, mit differenzierten Angeboten der Heterogenität seiner Klientel gerecht zu werden. Die Gesamtschulen dagegen haben noch immer mit Akzeptanzproblemen zu kämpfen. In Bayern beschloß das Kabinett Ende April 1992 sogar, die Versuche mit Gesamtschulen und Orientierungsstufen einzustellen.²⁴ Zum anderen reagierten die neuen Länder mit ihren Schulgesetzen aus dem Jahre 1991 sehr sensibel auf die besonderen Ausgangsbedingungen, mit denen sie seit der Vereinigung konfrontiert waren. Die Hoffnung auf eine gesamtdeutsche Bildungsunion hat sich jedenfalls nicht erfüllt. Kritiker wie KLAUS HURRELMANN (1991) sehen in der neuen Schullandschaft deshalb auch die Perfektionierung des Schulchaos, andere begrüßen sie als Pluralisierung der Bildungsangebote und erkennen darin eine Chance für die neuen Länder, eigene schulpolitische Erfahrungen zu sammeln und ihrem Schulsystem ein eigenständiges Profil zu geben.

Ein Blick auf die inzwischen geschaffenen Schulstrukturen zeigt zweierlei: Zum einen die Einführung eines Schulsystems, das sich an westlichen Vorbildern orientiert, ohne sie einfach nur nachzuahmen, zum anderen die Institutionalisierung von Schulformen, die ihre Profilbildung erst noch finden müssen. Die wirklich folgenreichen Kurskorrekturen im Schulsystem waren zudem schon in der Umbruchphase eingeleitet worden, durch die Veränderungen der curricularen, methodischen und pädagogischen Prämissen, mit jeweils unterschiedlichen Konsequenzen. Eine *erste Phase*, bis Mitte 1990, war gekennzeichnet durch Verunsicherung der Lehrer und zugleich durch eine neue Offenheit, die Spielräume für eigenverantwortliches Experimentieren mit neuen Methoden und neuen Interaktionsformen in der Schule schuf. Mit Beginn des Schuljahres 1990/91 setzte die *zweite Phase* ein, in der die Kultusministerien der Länder versuchten, neue Rahmenbedingungen zu schaffen, die im Werden begriffene Schullandschaft zu verrechtlichen und die Konturen einer neuen Bildungslandschaft zu schaffen. Begleitet von sozialen Verunsicherungen der Lehrerschaft, die um ihre Arbeitsplätze bangt, lähmte diese Phase eher die Innovationsbe-

24 Dies mit der Begründung, „die Versuche hätten gezeigt, daß Gesamtschulen und Orientierungsstufen die Leistungen des gegliederten Schulwesens auch unter günstigsten Rahmenvoraussetzungen und bei größerem finanziellen Aufwand ebenfalls erreichen, nicht aber übertreffen“ (Frankfurter Rundschau v. 29.4.92, S. 5).

reitschaft von unten und führte zu deutlichen Tendenzen der Resignation und des Fatalismus unter den Lehrern. Die *dritte Phase* begann mit dem Schuljahr 1991/92 und sie ist gekennzeichnet durch die Institutionalisierung einer neuen und sehr heterogenen Schullandschaft (vgl. FÜHR 1991), die zu gravierenden strukturellen Änderungen des Einheitschulsystems der DDR führt.²⁵

Außer Mecklenburg-Vorpommern hat keines der neuen Länder das klassische dreigliedrige Schulsystem übernommen. Nur in diesem Bundesland wird es also die *Hauptschule* als eigenständige Schulform geben.²⁶ Hauptschulabschlüsse können Schüler aber auch in Sachsen-Anhalt im Rahmen der Sekundarschule, in Thüringen im Rahmen der Regelschule und in Sachsen ab 1992/93 in der Mittelschule erwerben. Die Länder variieren das klassische westdeutsche System, indem sie ein formal zweigliedriges System intern dreigliedrig ausdifferenzieren. Das gilt für die *Sekundarschule* Sachsen-Anhalts, die an die differenzierte Förderstufe ab Klasse 7 eine Art Haupt-Real-Schule anschließt. Thüringens *Regelschule* ab Klasse 5 sieht ebenfalls den Hauptschul- und Realschulabschluß nach Klasse 9 bzw. Klasse 10 vor. Sachsens *Mittelschule* entspricht der Sekundarschule Sachsen-Anhalts und baut auf einer zweijährigen Orientierungsstufe der Klassen 5 und 6 auf. *Gesamtschulen* wird es als eine Sbesondere Schulform in Mecklenburg-Vorpommern geben und als Regelschule in Brandenburg, wo sie neben dem Gymnasium und der Realschule auf eine sechsjährige Grundschulzeit folgen.²⁷ In allen anderen Bundesländern beträgt die Grundschulzeit vier Jahre, alle Länder richten Sonderschulen, in Sachsen Förder-schulen, ein. Die *Gymnasiale Oberstufe* wird in allen fünf Ländern nach den Vorgaben der KMK-Beschlüsse gestaltet und an Gymnasien, Oberstufenzentren und Gesamtschulen eingerichtet. In allen Ländern ist die Einführung des Kurssystems mit Grund- und Leistungskursen vorgesehen, aber nur in Brandenburg kann die Oberstufe mit berufsqualifizierenden Bildungsgängen verbunden werden. In enger Anlehnung an das Berliner Schulgesetz dauert der Weg zum *Abitur* hier generell 13 Jahre. Alle anderen Länder haben die alte DDR-Regelung mit 12 Jahren beibehalten.

Es bleibt abzuwarten, inwieweit die unter hohem Zeitdruck geschaffenen neuen Schulstrukturen auch in der Zukunft Bestand haben werden. Mit Ausnahme von Sachsen, das erst mit Beginn des Schuljahres 1992/93 das neue Schulsystem einführt, haben ja alle Länder die Transformation möglichst rasch und in einer Art und Weise vollzogen, bei der die „innere Schulreform“ zu Gunsten der „äußeren“ vernachlässigt wurde. Vieles wird davon abhängen, ob die Lehrer bereit sind und die Möglichkeit erhalten, für ihre Schulen ein eigenständiges pädagogisches Profil zu entwickeln, wenn ihnen Chancen zur Weiterqualifizierung und Fortbildung eröffnet werden. Denn die Einführung des gegliederten Schulsystems hat zur Konsequenz, an Realschulen ohne Realschullehrer und an Gymnasien ohne Gymnasiallehrer unterrichten zu müssen. Mit der Stärkung des Elternrechts in den neuen Ländern werden schließlich deren Einflußmöglichkeiten auf die Schullaufbahn ihrer Kinder größer. Damit wird die Stabilität der neuen Schulformen auch vom Wahlverhal-

25 Vgl. zu den schulpolitischen Innovationen in den einzelnen Ländern (SCHMIDT 1991; DOBERT/MARTINI 1992). Über den Entwicklungsstand der Schulgesetzgebung in den neuen Ländern informiert ausführlich: „Recht der Jugend und des Bildungswesens“ 39 (1991), S. 241ff.

26 Da die Einführung der Hauptschule in Berlin-Ost auf Akzeptanzprobleme bei den Eltern stieß, existieren dort insgesamt nur 12 Hauptschulen, dagegen aber 54 Gesamtschulen, 30 Realschulen, 41 Gymnasien und 18 Gymnasiale Oberstufen an Gesamtschulen.

27 In Brandenburg errichten die Gesamtschulen auch eigenständige Gymnasiale Oberstufen, während in Mecklenburg-Vorpommern nach dem Besuch einer Gesamtschule der Wechsel an die Oberstufe eines Gymnasiums vorgesehen ist.

ten der Eltern und Schüler abhängig werden und alles deutet darauf hin, daß sich der Trend ähnlich wie in den alten Ländern zu möglichst hohen Bildungsabschlüssen in der Zukunft eher noch verstärken wird.

3. Folgen und offene Fragen des Veränderungsprozesses

Während das Bildungssystem in den Zeiten des Übergangs noch dabei ist, eine eigene Form zwischen der belastenden Vergangenheit und den jetzt dominierenden Vorbildern zu finden, sieht es sich gleichzeitig neuen Erwartungen und den ungeahnt schwierigen Folgen des Einigungsprozesses ausgesetzt. Die Zäsur, die das Jahr 1989 für die individuelle Biographie der Deutschen sowie für das professionelle System und für die kollektiv-institutionelle Ordnung von Bildungsprozessen bedeutet, ist noch kaum bearbeitet, und schon gar nicht analysiert, da erweist sich, daß die zentralen theoretischen, praktischen und bildungs- und gesellschaftspolitischen Fragen nicht nur ungelöst, sondern verschärft aufgeworfen sind. Verbissene und larmoyante Diskussionen, bis hin zur Proklamation von „Zonophobie“ (MARON 1992), begleitet von neuen Mythenbildungen, in denen die Vergangenheit in der DDR entweder verklärt oder verteufelt wird, stehen neben der Erfahrung unmittelbar drängender Probleme, die sowohl die historisch-kritische Erinnerung wie die distanzierte Gegenwartsanalyse nahezu als escapistische Praxis erscheinen lassen. Und selbstverständlich kann man wissen, daß das eine ebenso notwendig ist wie das andere.

Für das Bildungswesen ist nämlich die Bilanz zwischen nüchterner Analyse und zukunftsöffener Konstruktion, zwischen notwendiger Selbstkritik und selbstsicherer Erneuerung ebenfalls noch ungelöst. Mit den unmittelbaren Aufgaben des Auf- und Umbaus beschäftigt, und z.T. auch nur mit sich selbst, stellt die pädagogische Wirklichkeit in Deutschland nämlich erkennbar neue Probleme in der Ordnung der Zeit und der Generationen:

- manifest werden diese Probleme zunächst und vor allem am erschreckenden Ausbruch von politischer Gewalt, den man seit 1989 in Deutschland erfahren kann, an den fast alltäglich werdenden Morden und Mordversuchen gegen Ausländer seit 1991, gegen die sich erst spät eine öffentliche Protestkultur von unten und gegen die herrschende Politik entwickelte, die Fremdenfeindlichkeit und Rassismus gesellschaftlich zu ächten versucht;
- wenn auch für die Beobachter durch die lange Gewöhnung vielleicht weniger dramatisch, für die Betroffenen aber in gleichem Maße existentiell sind die erheblichen Dimensionen offener und verdeckter Arbeitslosigkeit; im Bildungs- und Wissenschaftssystem hat sie z.B. eine große Gruppe von Beschäftigten getroffen, die gegenwärtig, angesichts der Finanzprobleme der öffentlichen Hand, auch nicht mehr mit Maßnahmen der Arbeitsverwaltung als Kompensation rechnen kann;
- das Bildungswesen wird vielmehr zweifach belastet: die Folgen des administrativen Umgangs mit dem – notwendigen – Strukturwandel am Arbeitsmarkt und in den Beschäftigungsstrukturen im öffentlichen Dienst drohen nämlich die Institutionen der Weiterbildung in ihrem Sinn zu beschädigen: ein riesiger Markt an Einrichtungen und Angeboten der Weiterbildung, Ausbildung und Umschulung ist entstanden, freilich mit oft dubioser Zielsetzung, mit problematischen Zumutungen an die beteiligten Lernenden, mit unsicheren Effekten, vielfach zukunftslos und nur mit palliativer Funktion. Damit wird aber die große Bereitschaft zur Weiterbildung enttäuscht und entwertet, die

in der DDR erzeugt und durch eindeutige Einbindung in das Qualifikations- und Beschäftigungssystem bestärkt worden war;

- demgegenüber erscheinen die Veränderungen im Alltag der Schule und ihre Anpassung an die neuen Strukturen eher unproblematisch; aber auch hier liegen, mehr verdeckt als offen, ungelöste Probleme; denn es kann kaum bezweifelt werden, daß im Alltag pädagogischer Arbeit, im Umgang von Lehrern und Schülern, Schule, Schulverwaltung und Eltern noch große Aufgaben warten: die Verwirklichung eines neuen Lehrstils und einer anderen schulischen Arbeitsform, die Konstruktion von Lehrplänen und Bildungsgängen, die Beteiligung an der Ordnung und Gestaltung des Schullebens, die Fort- und Weiterbildung der Lehrer;
- die Hochschulen und Universitäten in den neuen Bundesländern müssen ebenfalls jenseits der neuen Rahmendaten noch zu einer neuen Gestalt finden. Im Augenblick durch die Studienortentscheidungen der Abiturienten vom Zustrom noch entlastet und von den üblichen Problemen der Ausbildung relativ frei, unter denen die westlichen Hochschulen ächzen, scheinen die Einrichtungen in den neuen Bundesländern aber noch sehr mit Strukturfragen – des Personals, der regionalen Plazierung, der eigenen Vergangenheit – belastet. Kreative Vorschläge jedenfalls, wie sich eine neue, von den schlechten Erfahrungen des Westens unbelastete und auch in der Lehre begründbare Hochschulpraxis einrichten ließe, sind aus den Universitäten der neuen Bundesländer bisher nicht gekommen; die Fixierung auf die ideologischen Probleme dominiert und zudem noch in der wenig plausiblen Annahme, man habe das Wissenschaftssystem schon verändert, wenn man nur die ideologisch manifest belasteten Fächer – von der Philosophie über die Rechtswissenschaften zur Pädagogik – erneuert habe, ungeachtet der Tatsache, daß das Wissenschaftssystem insgesamt und in seinen gesamten Strukturen dem Staat Tribut gezollt hat, dem es seine Privilegien verdankte, auch dann, wenn die wissenschaftlichen Leistungen über jeden Zweifel erhaben waren (vgl. die Selbstkritik bei BIERWISCH 1992). Schließlich kann die Neuordnung der Wissenschafts- und Hochschullandschaft in den neuen Bundesländern schon deshalb nicht spurlos an den alten Ländern vorbeigehen, weil auch „der Westen diesen Neubeginn braucht“ (SIMON 1992, S. 35). Viel zu wenig ist bislang in das öffentliche Bewußtsein gedrungen, daß mit dem Ende der DDR auch die alte Bundesrepublik aufgehört hat zu existieren und der Blick auf die bildungspolitischen Veränderungen im „Osten“ die Einsicht in die notwendigen Reformen im „Westen“ getrübt hat.

Über Antworten auf und Lösungen für die hier angedeuteten Fragen könnte man sicherlich einfacher sprechen, wenn die beteiligten Diskutanten, und die Erziehungswissenschaften für ihre eigenen Probleme, in der Analyse der Vergangenheit und in der Diagnose der Gegenwart schon weiter vorangeschritten wären. Aber den Theoretikern und aktuellen Debatten fehlt anscheinend nicht nur ein angemessener Begriff der Gesellschaft, die vergangen ist, sondern auch das Bewußtsein der eigenen Möglichkeiten für die Zukunft; und der Reflexion der Pädagogen und Erziehungswissenschaftler fehlt anscheinend ein Instrumentarium, mit dem sie die Erfahrungen politischen Mißbrauchs der Erziehung von denen unterscheiden kann, die sie sich selbst zuzuschreiben hat.

Mit der Analyse der Vergangenheit, das ist der dominierende Eindruck heute, sind viele Theoretiker zunächst viel zu rasch fertig. Das gilt z.B. für solche, die aus Zeiten des Kalten Krieges theoretische Versatzstücke der Totalitarismusdebatte neu aufwärmen und sich jetzt in Urteilen nur bestätigt fühlen, die sie immer schon vertreten haben, bis zur differenzlosen

Gleichsetzung von DDR und NS-Staat; den Ersatz der Analyse durch die Erneuerung alter Behauptungen kann man aber auch bei denen finden, die sich die sozialistische Utopie auch am Ende des staatssozialistischen Experiments nicht nehmen lassen wollen, und sei es um den Preis durchsichtiger selbstdefensiver Strategien.

Dabei läßt sich, argumentiert man nun problembezogen, z.B. für das Bildungswesen, an den scharfen Kritikern der DDR, z.B. einem Pamphlet wie dem von J. NIERMANN (1991) oder der abstrusen Ineinssetzung von NS-Staat und DDR, wie ihn OTTENSMEIER (1991) am Beispiel des Geschichtsunterrichts publiziert hat, relativ einfach das Vorurteil als Basis ihrer starken Urteile zeigen. Detailkritik täte solchen Arbeiten aber zu viel Ehre an, die moralisch wie empirisch und nicht zuletzt wissenschaftstheoretisch jeden Sinn für Differenzen vermissen lassen.

Aber schon wissenschaftstheoretisch wird die Erfahrung der DDR nicht selten un begründet genutzt: Wenn nämlich – z.B. vom Standpunkt der POPPERSchen Philosophie aus – die MARXsche Lehre und ihre Interpretation durch die Epigonen als holistische Sozialphilosophie zu Recht als erfahrungsresistent attackiert wurde, dann müssen die Kritiker, die sich früher auf POPPER berufen haben, jetzt in der Analyse des gleichen Lagers auch festhalten, daß diese Theorie dann nicht an den Erfahrungen einer Wirklichkeit scheitern kann, die ihr nur ihre Kritiker zurechnen. Auch im Diskurszusammenhang von JÜRGEN HABERMAS wird das Problem des modernen Totalitarismus nicht abgewehrt. Vielmehr kann man dort „durchaus die strukturgeschichtlichen Differenzierungen zwischen autoritärer, faschistischer, nationalsozialistischer, stalinistischer und nachstalinistischer Herrschaft mit scharfen Akzenten versehen, um gleichwohl im Spiegel westlicher Massendemokratien auch die Gemeinsamkeiten totalitärer Herrschaftsformen zu erkennen“ (HABERMAS 1990, S. 186).

Die Totalitarismustheorie erweist sich dann nämlich, nimmt man sie erst vor der Funktionalisierung im Parteienstreit und den richtungspolitischen Lagern – wie ERNST NOLTE sie im „Historikerstreit“ nutzte – in Schutz, retrospektiv als gar nicht als so einlinig, wie es ihre Kritiker unterstellen, sondern durchaus erklärungsstark angesichts einer vielfach gebrochenen Realität. Besonders in den frühen totalitarismustheoretischen Analysen vergleichbarer Herrschaftsstrukturen und -techniken²⁸ wurde die „gespaltene Wirklichkeit“ als typisches Realitätsmuster der als „totalitär“ bezeichneten Gesellschaften beschrieben, ihr „diffuser“ und „schizophrener“ Grundzug hervorgehoben und die Tatsache, daß der Bruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu ihren kennzeichnenden Merkmalen gehört (BUCHHEIM 1962; u.a. S. 43; S. 92f.). Aktuelle Diagnosen nehmen solche Urteile noch einmal auf und interpretieren die Geschichte im Lichte dieser systematischen Annahmen (z.B. BRACHER 1992) auch für den Vergleich von NS-Staaten und staatssozialistischen Ländern. Für die Analyse des Bildungswesens könnte es deshalb auch nützlich sein, die theoretisch reflektierte Sicht eines zuerst Beteiligten und dann Enttäuschten wie MAX GUSTAV LANGE neu zu lesen und seine These von der „Totalitären Erziehung“ (1954) im Lichte der jetzt zugänglichen Quellen neu zu prüfen.

Für die Apologeten des Sozialismus wird dann die Lage wohl weitaus schwieriger werden. Sie flüchten schon jetzt z.T. in alte Denkmuster, in die Abwehr der Realität, in die

28 Zum zeitgeschichtlichen Ursprung der Totalitarismustheorie vgl. SCHLANGEN (1976) und LIEBER (1991). Eher skeptisch gegenüber der Renaissance totalitarismustheoretischer Analysen votiert FAULENBACH (1992) für neue theoretische Ansätze und sieht sie in Anlehnung an BROZAT vor allem in der „Historisierung“ der beiden problematischen Vergangenheiten. Beides schließt jedoch einander nicht aus, zumal der Vergleich auch immer Differenzbehauptungen zuläßt.

Zuschreibung auf neue Drahtzieher („die Treuhand“ hat dann das einstmals blühende Land zerstört), in die Behauptung systematischer Differenzen angesichts einheitlicher Tatsachen. Vor allem der anscheinend unabweisbare, zugleich aber wenig methodisch organisierte Vergleich von Sozialismus und Nationalsozialismus erzeugt solche Differenzthesen, mit guten Gründen, aber gelegentlich auch mit wenig überzeugenden Propagandabehauptungen, die bereits im Versuch solcher Analysen nur „verleumderische Absicht“ (GAMM 1991, S. 17) vermuten können. Das geht bis hin zu der (schon vor der Wende publizierten) Pointierung, daß allein die Differenz des Diabolischen den Unterschied in beiden Phänomenen mache; denn der Sozialismus sei zumindest *Luzifer*, zwar „gefallener Engel“, aber mit den ursprünglich guten Absichten des *Lichtträgers*, während der Faschismus „das Böse schlechthin“ darstelle (FLECHTHEIM 1988, S. 37). Das mag legitimatorisch helfen, analytisch trägt es eher zu den Belegstellen für christologische Mythen innerhalb der politischen Theorie bei.

Die Vergangenheit der DDR ist also vor allem als offenes Analyseproblem gegenwärtig, und deshalb sind auch die Konsequenzen für die aktuelle Orientierung diffus und widersprüchlich. Jenseits der Klage (STOLZ 1992) oder der Repetition alter Beschreibungen (ANWEILER 1991) findet man in den Analysen unter Erziehungswissenschaftlern bisher nur relativ selten originelle und originäre Denkansätze. Es gibt anscheinend Tabus, so daß z.B. die Analyse der Gemeinsamkeiten, die für die deutschen Erziehungssysteme nach 1945 in Ost und West gelten (GRUSCHKA 1992), nahezu als Provokation erscheint, zumal dann, wenn sie Denkmittel der kritischen Theorie erneuert. Vergleichbar desillusionierend und anregend ist auch die gegen scharfe Annahmen über „Bruch“ oder tiefgreifenden „Wandel“ formulierte Kontinuitätsthese, die man für das Schulwesen lesen kann (TILLMANN i.d.Bd.). Modernitätstheoretisch angeleitet und gegen alte kritisch-funktionale Annahmen distanziert, nötigt diese Behauptung zu pädagogischer Selbstreflexion, daß das Bildungssystem in der DDR und seit der Wende eher Resistenz und seine Eigenlogik gezeigt habe als überdeterminierte Anpassung an Herrschaftserwartungen.

Damit werden die Fragen nach der Vergangenheit und Spezifik der Erziehung mit Analysen verknüpft, in denen die Rolle der Erziehungswissenschaft thematisch wird. Neben dem historischen Sinn solcher Untersuchungen ist denn auch ihr aktueller und konstruktiver ganz manifest. Bildungspolitisch ist ja die mögliche Leistung des Erziehungssystems für den Neu- und Umbau der Gesellschaft jenseits der Strukturfragen noch so gut wie nicht geklärt, so daß auch ohne eindeutige Antwort bleibt, wer nach der Rolle von Bildung und Erziehung für den Demokratisierungsprozeß der deutschen Gesellschaft nach 1989 fragt. Die Historie bietet dafür nämlich eine eher paradoxe als einfache und befriedigende Auskunft. Denn die Frage ist doch, ob das Bildungswesen der wesentliche Hebel der Veränderung sein kann? Angesichts der Erfahrungen nach 1918, mit den Entwürfen des „neuen Menschen“ und der „neuen Gesellschaft“, oder jenen mit der Reformeuphorie der frühen siebziger Jahre in der alten Bundesrepublik wird man skeptisch sein müssen. Betrachtet man die z.B. am Verhalten der Jugendlichen sichtbare und diskutierte Übergangsproblematik, dann läßt sich das schon jetzt explizieren.

Es ist ja noch kaum geklärt, ob nicht diese Verhaltensweisen auch Folgen einer zu stark kontrollierten und ihrer eigenen Bedeutung nur rhetorisch sicheren „internationalistischen“ und „antifaschistischen“ Erziehung waren, die sich provinziell abschottete gegenüber den Problemen der europäischen Industriegesellschaften. Man kann deshalb auch nicht ausschließen, daß eine neue Pädagogisierung gesellschaftlicher Problemlagen von den Schwierigkeiten ablenkt, die sich in der Gewalt gegen die „Fremden“ Ausdruck ver-

schaffen. Die jetzt schon zu hörenden Vorschläge, z.B. für die mit dem Untergang der FDJ oder der Destruktion staatlich verordneter Sinnstiftung verlorengegangenen Gewißheiten nun wieder staatlich und gesellschaftlich gestützt neue Sicherheiten zu stiften,²⁹ veranlassen kritische Rückfragen. Nicht das pädagogische Motiv der Hilfe ist dafür der Anlaß, sondern die Form, die es sich gibt, und der ausgreifende, das ganze Leben umfassende Anspruch, in den es sich kleidet. Es wäre jedenfalls eine schlechte Pointe der Geschichte und eine paradoxe und problematische Konsequenz, die man aus dem Ende eines Erziehungsstaates zöge, wollte man erneut mit pädagogischer Intervention bearbeiten, was sozialen Strukturen geschuldet ist. Damit sei nichts gegen die weitere Erforschung von Strukturproblemen gesellschaftlicher Transformation oder gegen die Thematisierung und pädagogische Reflexion von Gewalt und Gewaltbereitschaft, von Vorurteilsstrukturen gesagt, aber doch die Reserve mobilisiert gegen ein Abschieben sozialer Probleme in den Alltag pädagogischer Arbeit, wohin Erziehungsstaaten sie notorisch zu verlagern pflegen, zum Schaden der Individuen und zu Lasten der legitimen Möglichkeiten öffentlicher Erziehung. Aus der Perspektive der Pädagogik heißt dies aber auch, nicht öffentlich Leistungsversprechen zu signalisieren oder angebliche Problemlösungsstrategien für soziale und politische Problemlagen zu offerieren, die ihre Möglichkeiten übersteigen und deshalb Erwartungen enttäuschen. BERNFELDS Lehre, „die Pädagogik verhindert vielleicht die Zukunft, die sie verspricht“ (BERNFELD 1967, S. 11), fände sonst eine erneute Bestätigung.

Literatur

- AMMON, H./SCHWEISFURTH, TH.: Friedensvertrag, deutsche Konföderation, europäisches Sicherheitssystem. Starnberg 1985.
- ANWEILER, O.: Bildungssysteme in Osteuropa – Reform oder Krise? In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 7 (1983), S. 47–54.
- Ders.: Kritische Evaluation der westdeutschen Vergleichenden Erziehungswissenschaft am Beispiel ihrer Analysen zur Schulentwicklung in der DDR. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 39 (1991), S. 66–70.
- APW: Erneuerung des Bildungswesens in der DDR. In: Pädagogik 45 (1990), S. 5–18.
- BEHNKEN, I. u.a.: Schülerstudie '90. Jugendliche im Prozeß der Vereinigung. Weinheim 1991.
- BENNER, D./LENZEN, D. (Hrsg.): Erziehung, Bildung, Normativität. Versuche einer deutsch-deutschen Annäherung. Weinheim 1991.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. (1925) Frankfurt/M. 1967.
- BIERWISCH, M.: Grammatikforschung in der DDR. Auch ein Rückblick. In: Merkur 48 (1992), H. 519, S. 497–505.
- BLASCHKE, K.: Geschichtswissenschaft im SED-Staat. Erfahrungen eines „bürgerlichen“ Historikers in der DDR. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 17/18 (1992), S. 14–27.
- BLENK, J.: Zum Aufbau der Träger der freien Jugendhilfe in den neuen Ländern. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 40 (1992), S. 39–43.
- BRACHER, K. D.: Nationalsozialismus, Faschismus, Totalitarismus – Die deutsche Diktatur im Macht- und Ideologienfeld des 20. Jahrhunderts. In: BRACHER, K. D./FUNK, M./JACOBSEN, H.-A. (Hrsg.): Deutschland 1933–1945. Düsseldorf 1992, S. 566–590.
- BRONFENBRENNER, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981.
- BUCHHEIM, H.: Totalitäre Herrschaft. München 2. Aufl. 1962.
- BUNDESMINISTERIUM für innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990.
- CLOER, E.: Pädagogische Wissenschaft und allgemeine Pädagogik in der DDR. In: Pädagogische Rundschau 39 (1985), S. 525–540.
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Schüler an der Schwelle zur deutschen Einheit. Politische und persönliche Orientierungen in Ost und West. Opladen 1992.
- DÖBERT, H./MARTINI, R.: Schule zwischen Wende und Wandel – Wie weiter mit den Schulreformen in Deutschland-Ost? In: Die Deutsche Schule 84 (1992), S. 94–110.

29 Jugendarbeit und das „Orientierungsproblem“ werden so verknüpft, oder, in der Schule (vgl. EGGERS i.d.Bd.), neue Formen von Ethikunterricht und Lebensorientierung erprobt.

- DOHSE, R.: Der Dritte Weg. Neutralitätsbestrebungen in Westdeutschland zwischen 1945 und 1955. Hamburg 1974.
- DUDEK, P.: Antifaschismus: Von einer politischen Kampfformel zum erziehungstheoretischen Grundbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 353–370.
- Ders.: Wissenschaftliche Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Kontinuität und Wandel. In: PEHLE, W./SILLEM, P. (Hrsg.): Wissenschaft im geteilten Deutschland. Restauration oder Neubeginn nach 1945? Frankfurt/M. 1992, S. 57–73.
- Ders.: Gesamtdeutsche Pädagogik im Schwelmer Kreis. Geschichte und politisch-pädagogische Programmatik 1952–1974. Weinheim/München 1993 (i.Dr.).
- FAULENBACH, B.: Eine neue Sicht der Geschichte? Zur Diskussion über die deutschen Vergangenheiten. In: Blätter für deutsche und internationale Politik (1992), S. 809–817.
- FEIST, U.: Zur politischen Akkulturation der vereinigten Deutschen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 11/12 (1991), S. 21–32.
- FISCHER, A.: Das Bildungssystem der DDR. Entwicklung, Umbruch und Neugestaltung seit 1989. Darmstadt 1992.
- FISCHER, B.-R./SCHMIDT, N.: Das zweifache Scheitern der DDR-Schule. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 37/38 (1991), S. 27–36.
- FLECHTHEIM, O. (Hrsg.): Dokumente zur parteipolitischen Entwicklung in Deutschland seit 1945, Bd. 2. Berlin 1963.
- Ders.: Faschismus, Kommunismus und Totalitarismus. In: ALTHAUS, I./STAEUBLE, I. (Hrsg.): Streitbare Philosophie. Berlin 1988, S. 29–40.
- FRIEDRICH, W./GRIESE, H. (Hrsg.): Jugend und Jugendforschung in der DDR. Gesellschaftspolitische Situationen, Sozialisation und Mentalitätsentwicklung in den achtziger Jahren. Opladen 1991.
- FÜHR, CH.: Zum Bildungswesen in den fünf neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1991.
- GAMM, H.-J.: Zur Aufarbeitung deutscher Vergangenheit in der Pädagogik. In: Pädagogik und Schulalltag 46 (1991), S. 14–19.
- GIESEN, B./LEGGEWIE, C. (Hrsg.): Experiment Vereinigung. Ein sozialer Großversuch. Berlin 1991.
- GÖRDEN, H.-J./KAPPLER, R./SZALAI, W.: Dresdner Geschichtsdidaktiker stellen ihr Konzept zur Diskussion. In: Pädagogik 45 (1990), S. 287–292.
- GRASS, G.: Ein Schnäppchen namens DDR. Letzte Reden vom Glockengeläut. Frankfurt/M. 1990.
- GRUSCHKA, A.: Die Pädagogik läßt sich nicht abwählen – Das Verhältnis von bürgerlicher und sozialistischer Pädagogik nach dem Ende der DDR. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 575–596.
- HABERMAS, J.: Die nachholende Revolution. Frankfurt/M. 1990.
- HAGE, K.-H.: Einheits-Schulrecht: Das Schulwesen im Einigungsvertrag. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 39 (1991), S. 49–59.
- HECHT, W.: Der Abstieg in den Wohlstand. Harakiri der DDR? Wien 1991.
- HENNIG, W./FRIEDRICH, W. (Hrsg.): Jugend in der DDR. Daten und Ergebnisse der Jugendforschung vor der Wende. Weinheim/München 1991.
- HOFFMANN, A./CHALUPSKY, J.: Zwischen Apathie und Aufbruchseuphorie. LehrerInnen der DDR in der Übergangszeit. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 39 (1991), S. 114–119.
- HOFMANN, A.: Unterwegs nach Deutschland – Kinder im Niemandsland. Berlin/Weimar 1992.
- HOFMANN, J.: Pädagogik in der DDR auf dem Weg zu einer Theorie der Erziehung und Bildung. In: BENNER, D./LENZEN, D. (Hrsg.): Erziehung, Bildung, Normativität. Versuch einer deutsch-deutschen Annäherung. Weinheim 1991, S. 29–40.
- Ders.: Die Bildungssituation in der DDR – Ergebnis einer bürokratisch-zentralistischen Politik. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 39 (1991a), S. 27–39.
- Ders./TIEDTKE, M.: Thesen zur Erziehungsauffassung. Versuch einer Alternative. In: Aufbruch in die Zukunft. Berlin 1990.
- HUBER, L./WEISS, G.: Erziehungswirksame Atmosphäre an unseren Schulen – mehr als ein Schlagwort. In: Pädagogik 44 (1989), S. 936–941.
- HURRELMANN, K.: Zwei Schulen für das eine Deutschland. Offener Brief an die Konferenz der Kultusminister. In: DIE ZEIT Nr. 45 (1991), S. 64.
- ISENBERG, G./JAHN, W.: Elend in Leipzig. In: DIE ZEIT Nr. 48 (1990), S. 79.
- JAHRBUCH: Jahrbuch Pädagogik 1992. Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozeß. Frankfurt a.M./Bern u.a. 1992.
- KLEMM, K.: Der Teilarbeitsmarkt Schule in den alten und neuen Bundesländern 1992–2010. Frankfurt/M. 1991.
- KLIER, F.: Lüg Vaterland. Erziehung in der DDR. München 1990.
- KOGON, E.: Das Recht auf den politischen Irrtum. In: Frankfurter Hefte 2 (1947), S. 641–655.
- KRULL, W.: Neue Strukturen für Wissenschaft und Forschung. Ein Überblick über die Tätigkeit des Wissenschaftsrates in den neuen Ländern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 51 (1992), S. 15–28.
- LANGE, M. G.: Totalitäre Erziehung. Das Bildungswesen der Sowjetzone Deutschlands. Frankfurt/M. 1954.

- LANGEWELLPOTT, CH.: Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis in der DDR. Düsseldorf 1973.
 LEIDBECKER, G. u.a.: „Ich weiß nicht, ob ich froh sein soll“. Kinder erleben die Wende. Stuttgart 1991.
 LEMKE, CH.: Die Ursachen des Umbruchs 1989. Politische Sozialisation in der ehemaligen DDR. Opladen 1991.
 LIEBER, H.-J.: Zur Theorie totalitärer Herrschaft. In: Ders. (Hrsg.): Politische Theorien von der Antike bis zur Gegenwart. Bonn 1991, S. 881–932.
 MAAZ, H.-J.: Der Gefühlsstau – Ein Psychogramm der DDR. Berlin 1990.
 MARON, M.: Zonophobie. In: Kursbuch 109, 1992, S. 91–96.
 MEIER, A.: Abschied von der sozialistischen Ständegesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 16/17 (1990), S. 3–14.
 MEUMANN, E. u.a.: Zur Geschichte der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule in der Deutschen Demokratischen Republik. In: Pädagogik 44 (1989), S. 449–537.
 MICKEL, K. M.: Ein Reich? Entwurf der Wiedervereinigung. In: Kursbuch 76, 1984, S. 170–175.
 NEG, O./KLUGE, A.: Maßverhältnisse des Politischen. 15 Vorschläge zum Unterscheidungsvermögen, Frankfurt/M. 1992.
 NIERMANN, J.: Identitätsfindung von Jugendlichen in den neuen Bundesländern (hektogr. Manuskript) 1991.
 OTTENSMEIER, H.: Faschistisches Bildungssystem in Deutschland zwischen 1933 und 1989. Kontinuität zwischenem Drittem Reich und DDR. Hamburg 1991.
 PEHNKE, A.: Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe. In: Pädagogik und Schulalltag (47) 1992, S. 19–33.
 PETER, V.: Bildungsdiskussion in der DDR zwischen 40. Jahrestag und Beitritt. In: SCHMIDT, H.-D./SCHAARSCHMIDT, U./PETER, V. (Hrsg.): Dem Kinde zugewandt. Überlegungen und Vorschläge zur Erneuerung des Bildungswesens. Baltmannsweiler 1991, S. 121–134.
 ROLLMANN, R.: Gesetzgebung zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung in den neuen Ländern. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 40 (1992), S. 71–77.
 ROTH, D.: Die Wahlen zur Volkskammer in der DDR. Der Versuch einer Erklärung. In: Politische Vierteljahresschrift 31 (1990), S. 369–393.
 RUPP, H. F.: FR. A. DIESTERWEG – zwischen Legitimation und Provokation. In: Die Deutsche Schule 83 (1991), S. 117–120.
 SCHÄFER, K.: Aufbau der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 40 (1992), S. 31–38.
 SCHLANGEN, W.: Die Totalitarismus-Theorie. Entwicklung und Probleme. Stuttgart 1976.
 SCHLÖMERKEMPER, J.: Das Bildungsverständnis in Ost- und Westdeutschland. Ergebnisse einer Befragung in der BRD und der DDR. In: Die Deutsche Schule 83 (1991), S. 308–325.
 SCHMIDT, W.: Die Neustrukturierung der allgemeinbildenden Schulen in den neuen Bundesländern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 37/38 (1991), S. 37–45.
 Ders.: Lehrerüberprüfungen und Stellenreduzierungen in den neuen Bundesländern. In: Pädagogik und Schulalltag 47 (1992), S. 62–78.
 SCHUBARTH, W.: Geschichtsbewußtsein und Geschichtsunterricht im Umbruch. In: Geschichte-Erziehung-Politik 2 (1991), S. 347–353.
 SCHÜTT, R.: Waldorfschulen – Ergänzung unserer Bildungslandschaft oder ...? In: Pädagogik 45 (1990), S. 58–61.
 SCHWARTE, N./SCHÜLER, H.: Über die Schwierigkeit, DIESTERWEG zu ehren. In: Die Deutsche Schule 83 (1991), S. 112–117.
 SEMPF, TH.: Die deutsche Frage unter besonderer Berücksichtigung der Konföderationsmodelle. Köln 1987.
 SIMON, D.: Die Quintessenz. Der Wissenschaftsrat in den neuen Bundesländern. Eine vorwärtsgewandte Rückschau. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 51 (1992), S. 29–36.
 STOLZ, H.: Zur Ent- und Abwicklung der DDR-Pädagogik – Thesen. In: Pädagogik und Schulalltag 47 (1992), S. 166–177.
 TIEDTKE, K.: „Nichts, aber auch gar nichts spricht für eine Kurskorrektur“. In: Frankfurter Rundschau (Nr. 214) vom 15.9.1989, S. 10.
 UHLIG, CH./LOST, CH./WIEGMANN, U.: Lehren aus der Geschichte annehmen – eine Voraussetzung für die Erneuerung unserer Schule. In: Pädagogik 44 (1989), S. 962–966.
 UHLIG, G.: Thesen zur Neubewertung der Geschichte der Schulpolitik in der UdSSR und in der DDR. In: Wissenschaftliche Zeitschrift Karl-Marx-Universität Leipzig. Gesellschaftswissenschaftliche Reihe 39 (1990), S. 317–326.
 WEBER, H.: Aufbau und Fall einer Diktatur. Kritische Beiträge zur Geschichte der DDR. Köln 1991.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Peter Dudek, Institut für Schulpädagogik, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Senckenberganlage 15, W-6000 Frankfurt a.M.

Prof. Dr. H.-Elmar Tenorth, Institut für allgemeine Pädagogik, Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 9, O-1086 Berlin.

Autorenspiegel

Barth, Gernot, Dr., geb. 1957. Wiss. Mitarbeiter Humboldt-Universität zu Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaften; Veröff.: Entideologisierung – Was bleibt vom Marxismus-Leninismus? In: *Geschichte-Erziehung-Politik*, 1 (1990), S. 385–388.

Boehnke, Klaus, Dr., geb. 1951. Privatdozent Institut für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin; Veröff.: Prosoziale Motivation, Selbstkonzept und politische Orientierung – Entwicklungsbedingungen und Veränderungen im Jugendalter. Frankfurt a.M. 1988; Bortz, J., Lienert, G.-A., Boehnke, K.: Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik. Berlin 1990; Boehnke, K., Macperson, M.J., Meador, M., Petri, H.: How West German adolescents experience the nuclear threat. In: *Political Psychology*, 10 (1989) 3, S. 419–443.

Bovier, Elke, Dipl.-Päd., geb. 1965. Doktorandin Institut für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin.

Dudek, Peter, Prof. Dr., geb. 1949. Apl. Prof. Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M.; Veröff.: Leitbild: Kamerad und Helfer. Sozialpädagogische Bewegung in der Weimarer Republik am Beispiel der Gilde Soziale Arbeit. Frankfurt a.M. 1988; *Erziehung durch Arbeit*. Opladen 1988; *Jugend als Objekt der Wissenschaft*. Opladen 1990; *Gesamtdeutsche Pädagogik und humanistische Tradition*. Weinheim/München 1993 (i. Dr.).

Edelstein, Wolfgang, Prof. Dr., geb. 1929. Direktor Max-Planck-Institut für Bildungsforschung; Veröff.: Lernen ohne Zwang? Einige Thesen über das Verhältnis von Entwicklungspsychologie und Erziehung. In: *Neue Sammlung*, 30 (1990) 1, S. 310–319; Edelstein, W., Hoppe-Graff, S. (Hrsg.): *Die Konstruktion kognitiver Strukturen. Perspektiven einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie*. Bern, 1993; Edelstein, W., Nunner-Winkler, G., Noam, G. (Hrsg.): *Moral und Person*. Frankfurt a.M. 1993.

Eggers, Gerd, Dipl.-Päd., geb. 1948. Humboldt-Universität zu Berlin, Interdisziplinäres Institut für Wissenschaftsphilosophie und Humanontogenetik, z.Zt. arbeitslos. Veröff.: Religion, Ethik und Lebensgestaltung als Inhalte schulischer Bildung: Entwicklungen und Probleme in den neuen Bundesländern und in Berlin Ost. In: *Herausforderung Ethikunterricht: Ethik/Werte und Normen als Ersatzfach in der Schule. Vorträge und Diskussionen des Symposiums „Ethik/Werte und Normen als Ersatzfach in den Schulen“ im Rahmen des Kongresses der Deutschen Vereinigung für Religionsgeschichte am 7. März 1991 in München (Grundwerte menschlichen Verhaltens in den Religionen)*, Marburg 1991, S. 39–52; *Lebensgestaltung-Ethik-Religion: Modellversuch zu einem neuen Lernbereich und Fach*

im Land Brandenburg. In: Schulverwaltung-Ost, 1 (1991) 10, S. 203–206, Lebensgestaltung als Bildungsaufgabe: Zur Geschichte eines Anliegens zwischen 1989 und 1992. In: Pädagogisches Forum 1992, Heft 3, S. 115–119.

Eichler, Wolfgang, Dr., geb. 1935. Bis 1990 Institut für Theorie und Geschichte der Pädagogik an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, jetzt Vorruhestand; Veröff.: Ansätze einer Allgemeinen Pädagogik in Platons „Staat“. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte. Berlin 1985/1986; Beiträge zum „Pädagogischen Wörterbuch“. Berlin 1987; Beiträge zum „Lexikon der Sozialpolitik“. Berlin 1987; (Hrsg., mit H. Adam): Alte und neue Versuche zur Strukturierung der Bildungsinhalte der DDR-Schule. Berlin 1990.

Fischer, Bernd-Reiner, Dr., geb. 1955. Wiss. Mitarbeiter im Fachbereich Erziehungswissenschaften des Institutes für Allgemeine Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin; Veröff.: Ein Situationsbegriff – eine Situationstypologie. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität, Reihe Gesellschaftswissenschaften. Berlin 39 (1990) 7, S. 709–719; Das zweifache Scheitern der DDR-Schule. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“. Bonn 1991, 37/38, S. 37–46; Bildung und Wissenschaft im Einigungsprozeß. In: Eckard Jesse, Armin Mitter: Die Gestaltung der deutschen Einheit. Geschichte – Politik – Gesellschaft. Bonn 1992, S. 336–364.

Führ, Christoph, Dr., geb. 1931. Mitarbeiter Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung; Veröff.: Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Köln 1989; Zum Bildungswesen in den fünf neuen Ländern. Bonn 1992.

Gotschlich, Helga, Dr., geb. 1948. Direktorin des Instituts für zeitgeschichtliche Jugendforschung; Veröff.: Ausstieg aus der DDR. Junge Leute im Konflikt. Berlin 1990; Reifezeugnis für den Krieg. Berlin 1990; Jahresberichte des Instituts für zeitgeschichtliche Jugendforschung. Berlin 1990, 1991 und 1992.

Hafemann, Helmut, Dipl.-Päd., geb. 1952. Freier Mitarbeiter und Bildungsreferent bei verschiedenen Trägern; Veröff.: Zwischen Kooperation und Kollision. Ein Lesebuch zur Jugendzusammenarbeit Hessen – Thüringen. In: (Red.): Materialien aus dem Hessischen Jugendring, Bd. 6, Wiesbaden 1993; Becker, H., Hafemann, H., May, M.: „Das ist hier unser Haus, aber ...“. Raumstruktur und Rauman eignung im Jugendzentrum. In: Veröffentlichungen des Instituts für Jugendforschung und Jugendkultur e.V., Bd. 5, Frankfurt a.M. 1984.

Hafeneger, Benno, Prof. Dr., geb. 1948. Prof. Fachhochschule Fulda, Fachbereich Sozialwesen; Veröff.: Geschichte der Kriegsbegeisterung junger Männer. Opladen 1990–1992; Jugendarbeit als Beruf. Opladen 1992.

Herrmann, Ulrich, Prof. Dr., geb. 1939. Prof. Universität Tübingen; Veröff.: Die Pädagogik Wilhelm Diltheys. 1971; Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. 1991; Aufklärung und Erziehung. 1993 (i. Dr.).

Kaack, Heike, geb. 1941. Schulrätin Bezirksamt Hellersdorf von Berlin; Veröff.: Diverse Aufsätze zur Gesamtschul-Diskussion, politischen Bildung und zu Strukturfragen des Bildungswesens.

Krüger, Heinz-Hermann, Prof. Dr., geb. 1947. Prof. für Allgemeine Erziehungswissenschaft Pädagogische Hochschule Halle/Köthen (ab 01.04.1993 Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg); Veröff.: (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen 1990; (Hrsg., mit P. Büchner): Aufwachsen hüben und drüben. Opladen 1991; Handbuch der Jugendforschung. Opladen 1992; (Hrsg., mit R. Lersch): Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. Opladen 1992.

Lost, Christine, Prof. Dr., geb. 1938. Leiterin des ABM-Projektes Comenius-Zentrum am Interdisziplinären Institut für Wissenschaftsphilosophie und Humanontogenetik der Humboldt-Universität zu Berlin; Veröff.: zur Bildungsentwicklung in der DDR, zu Minna Specht als Fallbeispiel für Reformpädagogik, zur Rezeptions- und Wirkungsgeschichte von Comenius unter der Sicht von „Lebensbildung“.

Lüders, Yvonne, Dipl.-Sozialpäd., geb. 1961. Veröff.: Hort. Auf der Suche nach einer Zukunft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37 (1991), S. 581–602.

Menck, Peter, Prof. Dr., geb. 1935. Prof. für Erziehungswissenschaft Universität Gesamthochschule Siegen; Veröff.: Diverse Aufsätze zur Erziehungswissenschaft, Geschichte der Erziehng, zum Unterricht und Lehrplan.

Rauschenbach, Thomas, Prof. Dr., geb. 1952. Prof. für Sozialpädagogik am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit der Universität Dortmund; Veröff.: (Hrsg., mit H. Gängler): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied u.a. 1992; Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserungen im Horizont des Wandels der Sozial- und Erziehungsberufe. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38 (1992) 3, S. 385–417; Gesucht: Eine neue Kultur des Sozialen. Qualitätsstandards und Qualitätssicherung in der Sozialen Arbeit in Ost und West. In: Sozial Extra, 1992, Heft 10, S. 2–6.

Richter, Gundel, geb. 1965. Lehrerin am 2. Gymnasium Berlin-Marzahn.

Stickelmann, Bernd, Dr., geb. 1947. Lehrauftrag in der Betriebseinheit Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung d. J. W. Goethe-Universität Frankfurt a.M.; Veröff.: (Hrsg.): Sexualerziehung als AIDS-Prävention. Arbeitsformen und Erfahrungen aus der Jugend- und Bildungsarbeit. Weinheim/München 1991; (Mitautor): Maßnahmeplan für multikulturelle Jugendarbeit in Fankfurt. Frankfurt 1992.

Tenorth, Heinz-Elmar, Prof. Dr., geb. 1944. Humboldt-Universität zu Berlin, Institut f. Allg. Päd., Abt. Histor. Erzwiss.; Veröff.: Geschichte der Erziehung. 2. Aufl. 1992; Einführung in die Historische Pädagogik. 1990 (mit G. Böhme); Pädagogisches Wissen. 1991 (als Hrsg., mit J. Oelkers).

Tillmann, Klaus-Jürgen, Prof. Dr., geb. 1944. Prof. an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld; Veröff.: (Hrsg., u.a.): *Kooperative Gesamtschule – Modell und Realität*. Weinheim 1979; *Zwischen Euphorie und Stagnation. Erfahrungen mit der Bildungsreform*. Hamburg 1987; *Sozialisationstheorie – eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Reinbek 1991.

Uhlig, Christa, Prof. Dr., geb. 1947. Bis 1990 Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, z.Zt. ABM; Veröff.: *Pädagogische Reformansätze in der DDR. Scheitern und Neubeginn*. In: R. Oberliesen, J. Bastian, W. Schulz, K.-J. Tillmann: *Schule Ost – Schule West. Ein deutsch-deutscher Reformdialog*. Hamburg 1992; *Gab es eine Chance – Reformpädagogik in der DDR*. In: A. Pehnke: *Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe*. Neuwied, Berlin 1992.

Wiegmann, Ulrich, Dr., geb. 1952. Wiss. Mitarbeiter am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung/Forschungsstelle Berlin; Veröff.: *Die Politik des faschistischen Erziehungsministeriums zur Aussonderung jüdischer Volksschüler 1934–1939*. In: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, 36 (1988) 9, S. 784–795; *Antisemitismus und Volksschule im faschistischen Deutschland 1933–1939*. Studien. Dissertation B, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, Berlin 1990, S. 256; *Vom Widerspruch zwischen antifaschistischem Anspruch und Erziehungspraxis in der DDR*. In: *Pädagogik und Schullalltag*, 46 (1991) 4, S. 401–409; *der Verbund der Historikerinnen und Historiker der Pädagogik in der DDR in und nach der Wende*. In: *Jahrbuch für Pädagogik*, 1992, Bd. 1, S. 103–117.

Wigger, Lothar, Dr., geb. 1953. Wiss. Mitarbeiter der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld; Veröff.: *Die Erfahrungen der Kontingenz in der Moderne. Skizzen zum ästhetischen Begriff der Moderne*. In: L. Koch, W. Marotzki, H. Peukert (Hrsg.): *Revision der Moderne? Philosophische und systematisch-pädagogische Analysen*. Weinheim 1992; *Das Recht auf Erziehung*. In: W. Marotzki, H. Sünker (Hrsg.): *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne II*. Weinheim 1992; *Pädagogik und Religion in Hegels System*. In: M. Heitger (Hrsg.): *Zum Verhältnis von Religion und Pädagogik seit der Aufklärung*. Innsbruck 1992.

Wolf, Siegfried, Prof. Dr., geb. 1939. Forschungsgruppenleiter im Ha'apala-Projekt Tel-Aviv, Lehrbeauftragter. Veröff.: *Es bleibt ein Rest von Unbegreiflichem. Zum Gedenken an den 9. November 1938*. Erfurt 1988; Krahulec, R., Schopf, R., Wolf, S.: *Buchenwald – Weimar, April 1945. Wann lernt der Mensch?* Hamburg 1993; *Zur Emigration Thüringer Juden nach Palästina*. Erfurt, Tel-Aviv 1993.